

## Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 1

Weinheim u.a. : Juventa 1993, 355 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 1. Weinheim u.a. : Juventa 1993, 355 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 1) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-158295 - DOI: 10.25656/01:15829

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-158295>

<https://doi.org/10.25656/01:15829>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Historische Kommission  
der DGfE (Hrsg.)

**Jahrbuch für  
Historische  
Bildungs-  
forschung  
Band 1**

JUVENTA

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung  
Band 1

Historische Kommission der Deutschen  
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.)

# Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Herausgeberkreis

Gerhard Arnhardt, Dresden - Christa Berg, Köln -  
Peter Dudek, Frankfurt/M. - Hans Ulrich Grunder, Bern  
- Hans-Georg Herrlitz, Göttingen - Ulrich Herrmann,  
Tübingen - Rudolf W. Keck, Hildesheim - Max Liedtke,  
Erlangen-Nürnberg - Peter Lundgreen, Bielefeld -  
Uwe Sandfuchs, Dresden - Hanno Schmitt, Potsdam -  
H.-Elmar Tenorth, Berlin - Hartmut Titze, Lüneburg

Redaktion

Christa Berg, Ulrich Herrmann (geschäftsführend),  
Peter Lundgreen



Historische Kommission der  
Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft (Hrsg.)

Jahrbuch für  
Historische Bildungsforschung  
Band 1

Juventa Verlag Weinheim und München 1993

## Redaktion

Prof. Dr. Christa Berg, Universität Köln, Seminar für Pädagogik, Abteilung für Allgemeine Pädagogik, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln, Tel. 0221/470-4732,-4735, Fax 0221/470-5174

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft I, Münzgasse 22-30, 72070 Tübingen, Tel. 07071/294-955, Fax 07071/294-954

Prof. Dr. Peter Lundgreen, Universität Bielefeld, Fakultät für Geschichtswissenschaft und Philosophie, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld, Tel. 0521/ 106-3185, Fax 05203/5824

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

**Jahrbuch für historische Bildungsforschung** / Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.). - Weinheim ; München : Juventa Verl.

Erscheint jährl. - Aufnahme nach Bd. 1 (1993)

Band 1 (1993) -

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 1993 Juventa Verlag Weinheim und München  
Umschlaggestaltung: Atelier Warminski, 63654 Büdingen  
Printed in Germany

ISBN 3-7799-0721-6

## Aufgaben und Ziele eines neuen Periodikums

In der Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik hat die Historische Pädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg in der Bundesrepublik und in der Deutschen Demokratischen Republik zunächst unterschiedliche Funktionen und Bedeutungen gehabt. In der Bundesrepublik bediente sich die Allgemeine Pädagogik der Erziehungs- und Theoriegeschichte in der Form der Klassiker-Interpretationen zum Zwecke der Generierung systematischer pädagogischer Fragestellungen und der Vergewisserung pädagogischer Traditionen. Die Historische Pädagogik selber entwickelte wenig Interesse für eine empirische und theoretische Fundierung von Erziehungs- und Bildungsprozessen sowie von Entwicklungen und Differenzierungen des Erziehungs- und Bildungswesens bzw. für die kritische Kontrolle der Bildungspolitik und ihrer jeweiligen Reformvorhaben. In der Deutschen Demokratischen Republik eignete man sich mit der dort gepflegten Geschichte der Pädagogik ein "fortschrittliches Erbe" an, das dann mehr und mehr auch der Legitimation jeweiliger Parteidoktrinen dienen konnte (was durchaus nicht immer den Positionen und Optionen von Erziehungshistorikern in der DDR entsprach).

In den beiden deutschen Staaten fand die Historische Pädagogik nur ausnahmsweise Anschluß an die moderne Geschichtswissenschaft, zumal deren neuere Entwicklungen in den historisch orientierten Sozial- und Verhaltenswissenschaften, in der Historischen Anthropologie, in der Kulturgeschichte, der Strukturgeschichte usw. Dafür gibt es nicht zuletzt wissenschaftspolitische und institutionelle Gründe. Bis heute ist die Historische Pädagogik in der Bundesrepublik nur mit einigen wenigen ihr gewidmeten Lehrstühlen und Professorenstellen vertreten. Die berufsbezogenen Studiengänge definieren die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen weitgehend praktizistisch ohne die kritische Korrektur durch historisch-systematisches Kontextwissen. Die Historische Pädagogik verfügt - beinahe unglaublich! - über kein einziges Forschungsinstitut und keine einzige auch nur halbwegs ausgebaute Abteilung innerhalb der pädagogischen Forschungsinstitute. Von einer kontinuierlichen und eigenständigen historisch-pädagogischen Forschung konnte (und kann) daher keine Rede sein.

In der DDR konnten trotz besserer Ausstattung des Faches in den Hochschulen und trotz der Existenz der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften kaum innovative Beiträge zur Weiterentwicklung der Historischen Pädagogik erbracht werden. Seit der Mitte der 1960er Jahre änderte sich dieses Bild in gewisser Weise. Die Historische Pädagogik konsolidierte sich in der DDR, wie sich am besten am "Jahrbuch für Erziehungs- und Schulge-

schichte" ablesen läßt, das seit 1961 von der Kommission für Deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin (DDR) herausgegeben wurde.

In der Bundesrepublik hingegen geriet die Historische Pädagogik mehr und mehr ins Abseits der expandierenden universitären Erziehungswissenschaft. Diese Entwicklung wurde durch vier Faktoren gefördert:

- (1) das Verdikt durch die Kritische Theorie, das lautete, die Historische Pädagogik als - geradezu paradigmatischer - Bestandteil der sog. Geisteswissenschaftlichen Pädagogik betreibe ihr Geschäft unkritisch-affirmativ und müsse deshalb durch einen gesellschaftskritisch-emanzipatorischen Ansatz ersetzt werden;
- (2) der Wechsel des disziplinären Selbstverständnisses von der historisch-philosophisch-hermeneutischen Pädagogik zu einer sozialwissenschaftlich orientierten Sozialisationsforschung;
- (3) der Wechsel von der Bildungsphilosophie und -theorie bzw. der bildungstheoretischen Didaktik zu einer empirisch-psychologischen Lehr-Lern-Forschung;
- (4) die Einführung pädagogischer Hauptfachstudiengänge (das Diplom-Studium in allen seinen Spielarten) und die Anbindung ihrer Ausbildungsziele an spätere berufspraktische Erfordernisse.

In diesem neuen Selbstverständnis der universitären Erziehungswissenschaft nahm die Historische Pädagogik keine für die Disziplin zentrale Stelle mehr ein. Ein Wandel in der Einschätzung und faktischen Bedeutung der Historischen Pädagogik ist bis heute nicht erkennbar und wird in der Weiterentwicklung der Pädagogik als Universitätsdisziplin auch nicht betrieben. Dies wird nicht zuletzt dadurch dokumentiert, daß beim Ausbau der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik bzw. bei der Erneuerung in den Neuen Bundesländern die Historische Pädagogik - eines der breitesten und anspruchsvollsten interdisziplinären Lehr- und Forschungsgebiete - häufig unterhalb der Lehrstuhlebene angesiedelt wird, während schmale Spezialgebiete häufig in den Rang eigener Studienrichtungen und eigener Institute gehoben wurden.

Gleichwohl hat sich aber seit dem Ende der 1960er Jahre - zunächst unmerklich - ein tiefgreifender Wandel innerhalb der Historischen Pädagogik vollzogen. Die Erziehungs- und Schulgeschichte, die Theorie- und Sozialgeschichte wurde binnen weniger Jahre an die modernen Geschichtswissenschaften und die Historischen Sozialwissenschaften herangeführt. Dabei wurde zugleich die traditionelle Epochenbegrenzung - die Konzentration auf die Entwicklung seit der Frühen Neuzeit und der Aufklärung - aufgebrochen. Dieser Vorgang war übrigens auch bei unseren westlichen Nachbarn zu beobachten und schlug sich in den einschlägigen Zeitschriften nieder: "Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education" (Gent 1961ff., NF 1990ff.), "History of Education quarterly: Official Organ of the History of Education Society" (New York, N.Y. 1961ff.); "History of

Education: The Journal of the History of Education Society" (London 1972ff.); "Histoire de l'Education" (Paris 1978ff.); "International Newsletter for the History of Education. Official Organ of the Committee of the International Standing Conference for the History of Education" (Hannover 1979ff.); "Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung IZEBF" der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Bochum 1974ff.), später ergänzt durch die Buchreihe der "Veröffentlichungen der Historischen Kommission der DGfE". Das schon erwähnte "Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte" hat mit dem Ende der DDR und der Auflösung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften sein Erscheinen eingestellt. Der bildungsgeschichtlich orientierte Arbeitskreis "Schule und Gesellschaft" innerhalb des Forschungsschwerpunkts "19. Jahrhundert" der Fritz-Thyssen-Stiftung eröffnete 1971 eine eigene Buchreihe ("Studien zum Wandel von Gesellschaft und Bildung im 19. Jahrhundert", Göttingen 1971ff.), und Christoph Führ, der die Historische Arbeitsstelle im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt a.M. leitet, gibt (zusammen mit Wolfgang Mitter) seit 1976 die "Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte" (zunächst Weinheim, jetzt Köln/Weimar/ Wien) heraus, eine herausragende Buchreihe, die inzwischen auf 51 Bände angewachsen ist.

Trotz schlechter institutioneller Bedingungen hat sich mittlerweile die historisch-pädagogische Forschung in Deutschland zu einem außerordentlich differenzierten Feld entwickelt. Die Theoriegeschichte umfaßt neben der Wissenschaftsgeschichte jetzt auch die historisch orientierte Wissens- und Wissenschaftssoziologie pädagogischer Diskurse. Die Institutionengeschichte beschränkt sich nicht mehr auf nur die Schulen, sondern umfaßt auch die außerschulischen Bildungseinrichtungen, die Hochschulen und Universitäten sowie den Berufsbildungssektor. Enorme Fortschritte wurden bei grundlegenden quantifizierenden und statistischen Analysen der Schul- und Universitätsgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts erzielt. Die Erziehungsgeschichte umfaßt nun auch vor allem die Geschichte der Familie, Kindheit und Jugend und ist in Richtung auf eine Erziehungs- und Sozialisationswirkungsforschung erweitert worden, um generationsspezifische Konstellationen und mentalitätsgeschichtliche Effekte zu rekonstruieren. Neuland wird durch die Rekonstruktion der Bildungsgeschichte in der Vergleichenden Kulturgeschichte der Erziehung und in den sachkulturellen Überresten der pädagogischen Museen erschlossen.

Dieses weitgefächerte interdisziplinäre Arbeits- und Forschungsfeld fassen wir unter der Bezeichnung "Historische Bildungsforschung" zusammen. Ihrer programmatischen Darstellung und der Diskussion ihrer Forschungsergebnisse soll dieses "Jahrbuch für Historische Bildungsforschung" dienen, dessen Gründung auf der Ichenhausener Jahrestagung der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Jahre 1991 beschlossen wurde. Damit besitzt die historisch-pädagogische Forschung in Deutschland wieder ein eigenes Periodikum, fast genau 100 Jahre nach dem

ersten Erscheinen der "Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" (seit 1891, von 1911-1938 fortgesetzt als "Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts").

Das Jahrbuch steht Beiträgen aus dem Gesamtgebiet der Historischen Bildungsforschung offen, vor allem auch aus unseren Nachbardisziplinen. Im Jahrbuch sollen neue Fragestellungen entfaltet, neue Forschungsergebnisse präsentiert und diskutiert werden können. Dies kann in Form von eher theorie-orientierten Abhandlungen geschehen oder durch die Mitteilung von Zwischenergebnissen aus Forschungsprojekten, in der Form zusammenfassender Forschungs- und Literaturberichte oder durch die Mitteilung bisher wenig beachteter Materialien. Der Abdruck von Quellen und Dokumenten ist allerdings nicht vorgesehen. Auch wird auf Einzelrezensionen verzichtet, hingegen sollen aktuelle Diskussionen durch Beiträge im Jahrbuch fundiert weitergeführt werden. Besondere Aufmerksamkeit soll der Zeitgeschichte gewidmet werden.

Im vorliegenden ersten Band des Jahrbuchs dokumentieren in der Abteilung "Schulforschung" die Beiträge von DILLMANN, KUHLEMANN und KRAUL neue Aspekte der schulgeschichtlichen Forschung. Die Beiträge zum Thema "Reformpädagogik" von OELKERS, GRUNDER, KOERRENZ und SCHMITT differenzieren und relativieren die konventionellen Epochenzuschreibungen "der" Reformpädagogik; und der Beitrag von ULBRICHT macht - in der Form eines Quellen- und Literaturberichts - auf bisher wenig beachtete Zusammenhänge der reformpädagogisch inspirierten Erwachsenenbildung mit dem völkischen Denken der Jahrhundertwende aufmerksam. Die "Jugendforschung" ist mit drei Beiträgen vertreten: mit einem Projektbericht zur Erforschung der Arbeiterjugend im Wilhelminischen Deutschland (LANGE-APPEL/ WAHLE), mit einer kulturtheoretisch inspirierten Interpretation freistudentischer Jugendkultur vor dem Ersten Weltkrieg (WERNER) und mit dem zeitgeschichtlichen Beitrag von BUDDRUS zur Nachkriegsjugend in der SBZ/DDR. Die Abteilung "Zeitgeschichte" bringt zwei Beiträge zur Nachkriegsgeschichte der Pädagogik in Ost- und Westdeutschland (LOST, HANSEN-SCHABERG) sowie eine geschichtstheoretische Analyse des Zusammenhangs von Pädagogik, Utopie und Sozialem Wandel in der Umbruchsituation der DDR (HARTEN).

Das Jahrbuch kann immer nur spiegeln, was in der Historischen Bildungsforschung an tatsächlicher Forschungsarbeit geleistet wird. Es kann aber auch dazu verhelfen - dies ist die Hoffnung der Herausgeber und der Redaktion -, daß diese Forschungsarbeit sich kontinuierlich entwickelt und differenziert.

Für Herausgeber und Redaktion

Ulrich Herrmann

# Inhalt

## I. Schulforschung

*Edwin Dillmann*

Institution Schule und mental-kultureller Prozeß

*Die deutsche Volksschule in der historischen Kulturforschung.*

*Eine Skizze zum 18. und 19. Jahrhundert . . . . .* 13

*Frank-Michael Kuhlemann*

Tradition und Innovation.

*Zum Wandel des niederen Bildungssektors*

*in Preußen 1790-1918 . . . . .* 41

*Margret Kraul*

Bildungstheorie oder Pragmatik?

*Determinanten in der Geschichte der schulischen Koedukation . .* 69

## II. Reformpädagogik

*Jürgen Oelkers*

Reformpädagogik -

Epochenbehauptungen, Modernisierungen, Dauerprobleme . . . . . 91

*Hans-Ulrich Grunder*

Seminarreform und Reformpädagogik in den Lehrerseminaren

der Schweiz zwischen 1870 und 1930 . . . . . 109

*Ralf Koerrenz*

Wilhelm Rein als Reformpädagoge . . . . . 133

*Hanno Schmitt*

Versuchsschulen als Instrumente schulpädagogischer Innovation

vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart . . . . . 153

*Justus H. Ulbricht*

"Volksbildung als Volk-Bildung"

*Intentionen, Programme und Institutionen völkischer Erwachsenenbildung von der Jahrhundertwende bis zur Weimarer Republik . . . . .*

179

### III. Jugendforschung

*Ute Lange-Appel / Manfred Wahle*

Die Beziehungen zwischen Jugendpflege und Berufsausbildung im Wuppertal des Kaiserreichs

*Zwischenbilanz aus einem DFG-Forschungsprojekt* . . . . . 207

*Meike G. Werner*

Ambivalenzen kultureller Praxis in der Jugendbewegung

*Das Beispiel des freistudentischen Jenenser Serakreises um*

*den Verleger Eugen Diederichs vor dem Ersten Weltkrieg* . . . . 245

*Michael Buddrus*

Die doppelt betrogene Generation

*Aspekte der Jugendgeschichte und der Jugendpolitik*

*in der SBZ / DDR (1945 - 1952)* . . . . . 265

### IV. Zeitgeschichte

*Christine Lost*

Zwischen Politik und Pädagogik

*Wirkungsmöglichkeiten der Pädagoginnen Erika Hoffmann,*

*Gertrud Klauss und Gerda Mundorf im östlichen Deutschland*

*der Nachkriegszeit* . . . . . 301

*Inge Hansen-Schaberg*

Rückkehr und Neuanfang

*Die Wirkungsmöglichkeiten der Pädagoginnen Olga Essig,*

*Katharina Petersen, Anna Siemsen und Minna Specht im*

*westlichen Deutschland der Nachkriegszeit* . . . . . 319

*Hans-Christian Harten*

Pädagogik, Utopie und sozialer Wandel

*Thesen zur gesellschaftsverändernden Kraft von Pädagogik,*

*mit besonderer Berücksichtigung der Umbruchsituation*

*in der DDR* . . . . . 339



---

# **I. Schulforschung**

---

## Institution Schule und mental-kultureller Prozeß

*Die deutsche Volksschule in der historischen Kulturforschung.  
Eine Skizze zum 18. und 19. Jahrhundert*

### 1. Sozialgeschichtliche Konzipierung der Schulgeschichtsschreibung

Der "sozialgeschichtlichen Wendung" in der Schulgeschichtsschreibung seit rund zwanzig Jahren verdanken wir die Relationierung der Institution "Schule". Sie hat die Schule in den gesellschaftlichen Körper zurückgeholt, indem sie nach ihren gesellschaftlichen Voraussetzungen, Funktionen und Wirkungen fragte und ihren Ort im Entwicklungsprozeß der modernen Gesellschaft aufwies. Richtung und Ziel des Entwicklungsprozesses konnten als bekannt vorausgesetzt werden: Es handelt sich um jenen Vorgang säkularer *Modernisierung*, dessen Betrachtung den sozialwissenschaftlichen Klassikern, vor allem MAX WEBER, entscheidende Impulse verdankt und ihre historiographische Ausbuchstabierung in Deutschland vor allem in den Bemühungen einer Historischen Sozialwissenschaft fand. Unstrittig bildet die Schule als Institution organisierten Wissenserwerbs ein wesentliches Element innerhalb dieser Entwicklung, die sich sowohl in modernisierende mentale Entwicklungen als auch in eine gesellschaftliche Dynamik verzweigt. Einer derart orientierten Sozialgeschichte der Schule ging es vornehmlich um den Zusammenhang zwischen leitenden Bildungsideen, Schulpolitik und gesellschaftlich-wirtschaftlicher Entwicklung, die politische Sozialisation, die berufliche Qualifizierung in der entstehenden Industriegesellschaft, die soziale Lage und Professionalisierung der Lehrer sowie den Bezug zur gesamtgesellschaftlichen Ungleichheit bzw. Mobilität, also die Kanalisierungs- und Schleusenfunktion eines sich differenzierenden Schulsystems. Dies schloß die Identifizierung von dahinterstehenden gesellschaftlichen Interessenlagen ein.<sup>1</sup>

Die neueste und konsequenteste Ausführung dieses Forschungsanliegens auf dem Gebiet der Volksschulgeschichte hat F.-M. KUHLEMANN in einer eindrucksvollen Arbeit mit dem sprechenden Titel "Modernisierung und Disziplinierung" vorgelegt (KUHLEMANN 1992; vgl. den Beitrag von KUHLEMANN in diesem Band). Auf der Basis eines Konzeptes von "partieller Modernisierung" analysiert er unterschiedliche "Schullandschaften" vor der Folie städtischer bzw. ländlicher Sozialstrukturen. Vor allem hebt er auf das ausgeprägte Stadt-Land-Gefälle sowie die differenzierte Entwicklung des Volksschulwesens innerhalb ausgewählter Städte ab, sucht die jeweiligen "Förderungschancen" für Volksschüler zu bestimmen und identifiziert die

Motivlage der lokalen Schulinteressenten, wobei insbesondere die Bedeutung einer mittelständisch geprägten Sozialstruktur für den Volksschulausbau akzentuiert wird.

Zweifellos hat die moderne Sozialgeschichte der Schule gegenüber der alten, positivistischen Institutionengeschichte einen deutlichen Zuwachs an konzeptioneller, begrifflich-theoretischer Durchdringung ihres Gegenstandes und damit einen Zuwachs an Erklärungskraft erbracht. Es wurden geschärfte Fragestellungen erreicht, gesellschaftliche Funktionsmechanismen offengelegt, Entwicklungstendenzen aufgezeigt. Von ihren spezifischen Prämissen her mußte der Darstellung freilich etwas eigentümlich Äußerliches anhaften, mußte blaß bleiben, wie sich der modernisierende Entwicklungsprozeß konkret vollzog, mußte im Dunkeln bleiben, wie die unmittelbar Betroffenen, die Schüler und ihre soziale Umgebung, mit dieser Entwicklung umgingen bzw. von ihr geprägt wurden. Die zugrundeliegende Perspektive suggerierte eine mehr oder weniger lineare Entwicklung, wies den einzelnen Daten ihren Ort im Gesamtzusammenhang an, gab aber keine Auskunft über die konkrete Realität des Analysierten im Kontext sozial-kultureller Praxis. Ein solcher makrohistorischer Zugang blendet die Perspektive der Subjekte aus. Das mag durchaus legitim sein, man muß sich aber des spezifischen Erkenntnisumfangs bewußt sein, der durch diese Methodik umgrenzt wird: Es geht um relativ abstrakte soziale Lagen und ihre Verschiebungen sowie Interessenkonstellationen, um Systembildungen, Funktionen und Korrelationen, um abstrakte Definitionen von Modernität, Leistungen, Statuschancen und Statuszuweisungen. Diese Zugangsweise kann beantworten, welche Chance ein Mitglied einer bestimmten gesellschaftlichen Schicht im historischen Wandel auf eine bestimmte Schulbildung, damit auf ein bestimmtes intellektuelles Niveau und einen bestimmten gesellschaftlichen Status hatte und die Umstände dieser Gegebenheiten aufklären, sie kann nicht beantworten, was es mit diesem intellektuellen Niveau mentalgeschichtlich auf sich hatte und vor allem auch, welche Bedeutung es für die Betroffenen besaß. Sie muß alle Erscheinungen, die nicht auf der Linie der modernisierenden Entwicklung lagen, als deviant oder defizitär charakterisieren. Sie bekommt Kanäle, Strukturen von Wirksamkeiten in den Blick, die Wirksamkeiten selbst kaum. Welchen Ort innerhalb der Lebenswelt und der Bedürfnisse der Menschen die Schule konkret einnahm und welche Wirkungen sie in dieser Lebenswelt entfaltete, sind Fragen, die einer anderen Zugangsweise bedürfen. Ob sich die Schule als eine - nach unserem Verständnis - vergleichsweise rigide durchreglementierte Institution ohne weiteres über die Köpfe der Betroffenen hinweg etabliert hat, sollte zunächst wenigstens als Frage offengehalten werden.

## 2. Neue Fragen an einen bekannten Gegenstand<sup>2</sup>

Es gilt demnach, den Blick umzuwenden und die Position der historischen Subjekte methodisch zum Ausgangspunkt zu nehmen, das heißt den Aufbau der Institution aus ihrer Praxis heraus zu erfassen, ihre Einstellungen, Erfahrungen, Deutungswelten und Verhaltensweisen, ihre psychische Ausstattung - soweit sich darüber Aussagen machen lassen - nachzuzeichnen und vor diesem Hintergrund die Möglichkeiten einer Einwirkung abzuschätzen, welche die Schule besaß. Die Subjektperspektive zur methodischen Leitlinie zu erheben, entbindet dabei nicht von der Notwendigkeit einer sozial-materiellen Kontextualisierung. Im einzelnen wären folgende Punkte hervorzuheben:

(1) Grundgrößen der Betrachtung bilden die *mentale Konstitution*, die *sozial-kulturelle Praxis* (mit den dahinterstehenden Symbol- und Bedeutungswelten wie auch materiellen Bedingungen) und die *Institution*. Mit dem Terminus "mentale Konstitution" bezeichne ich den - historisch variablen - Gesamtzusammenhang aller mentalen Erscheinungen; er weist eine doppelte Bedeutung auf, die eine für Psychologie und Mentalgeschichte fundamentale Unterscheidung reflektiert: diejenige zwischen inhaltlich qualifizierten (kollektiven) "Vorstellungen", "Repräsentationen" und formal qualifizierten "Repräsentationsformen" oder mentalen "Operationen". Im engeren Sinn bezeichnet der Begriff das Ensemble der letzteren, im weiteren Sinn den Gesamtzusammenhang unter Einschluß beider Bereiche. Die Verwendung eines und desselben Begriffs für zwei unterschiedliche Bedeutungskomplexe dürfte in diesem Fall keine Probleme bereiten; der jeweilige sprachliche Kontext stellt zur Genüge die Bedeutungsvariante klar. Außerdem empfiehlt sich ein solcherart schillernder Begriff auch deshalb, weil *objektiv* zwischen den beiden Bedeutungskomplexen ein untrennbarer Zusammenhang besteht, was auf diese Weise ebenfalls sprachlich abgebildet wird.

(2) Die Thematik muß in der *reziproken Polarität von Institution und mentaler Konstitution*, verklammert durch die sozial-kulturelle Praxis, gesehen werden. Mit dem Rekurs auf die (entwicklungs- bzw. kultur-)psychologische Ebene einerseits und auf die soziologische Einheit der - noch näher zu kennzeichnenden - Institution andererseits gelangen wir gewissermaßen auf das Niveau von "Basisgrößen", die es erlauben, das Thema des mentalen Wandels mit höherem Erklärungswert neu zu qualifizieren und insbesondere eine Verknüpfung zwischen mentaler und sozialer Sphäre herzustellen, ohne die man in der Deutung und Erklärung des Wandels ohnehin nicht weiterkommt. Auf dieser Grundlage muß die Erörterung von "Traditionalität" bzw. "Modernität" und der Rolle der Schule im Modernisierungsprozeß erfolgen.

(3) Die *Qualität* der Schule als sozialer Institution muß forschungsstrategisch neu gefaßt werden: Sie muß konsequent aus der konkreten sozialen Praxis heraus verstanden, gewissermaßen "verflüssigt" werden. Es geht um "Institu-

tionalität" (als Prozeß), nicht um eine von vornherein "festgestellte" Entität. Die Einstellungen, Bedürfnisse und Verhaltensweisen der an der Institution Beteiligten, insbesondere des "einfachen Volkes", müssen in die Betrachtung einfließen. Die Institutionalität der Schule konstituiert sich im Spannungsfeld verschiedener Akteure: des Staates, der Kirche, der Lehrer, der Eltern und der Schüler, im weiteren Sinne der bürgerlichen Öffentlichkeit mit den verschiedenen Parteien (oder Parteien). Sie bedeutet also primär relationales soziales Geschehen, das allerdings Momente der Standardisierung und Normierung enthält. Sie erschöpft sich nicht in gesetzlich-administrativen Reglementierungen und klaren gesamtgesellschaftlichen Funktionszuschreibungen, deren mehr oder weniger effektive Umsetzung der Betrachter lediglich zu erkunden hätte. Sie bezieht vielmehr ihre Gestalt, ihre "Institutionalität" aus dem - konkurrierenden - Umgang der Beteiligten mit ihr, dem Gebrauch, den sie von ihr machen, den Erwartungen, die sie an sie herantragen, den Ressourcen, die sie ihr zukommen lassen oder vorenthalten: kurz, sie verwirklicht sich durch konkrete, handelnde Menschen. Das anthropologisch-praxeologische Moment zu betonen, heißt aber nicht, daß man nun das "eigentlich" Institutionelle, also das Normativ-Überindividuelle, das Standardisierte und dem aktuellen intentionalen Zugriff Entzogene aus den Augen verlieren müßte. Es erweist sich ja auch tatsächlich in der Geschichte, daß eine solche Institution zur Verfestigung und Verhärtung tendiert. Dieser Befund darf aber nicht von vornherein losgelöst von der Praxis der Beteiligten erhoben werden.<sup>3</sup>

(4) Die Institution Schule ist demnach nicht nur entlang den staatlich-obrigkeitlichen Vorgaben oder aus sozialstrukturellen Perspektiven heraus zu betrachten, sondern auch und vor allem aus den *lebensweltlichen Gegebenheiten der von der Volksschule primär Angesprochenen*, des einfachen Volkes eben. "Welchen Stellenwert kann die Schule im Rahmen dieser Lebenswelt beanspruchen?" und "Wie kann sie auf diese Lebenswelt einwirken?" sind demnach die zentralen Fragen. Die Selbstdeutungen, Erfahrungen und eigentümlichen Bedeutungszuschreibungen des Volkes müssen berücksichtigt werden, um die Lagerung der Schulinstitution zu kennzeichnen. Es wäre im Rahmen einer solchen Fragestellung natürlich wünschenswert, die Beteiligten nicht als homogene Gruppe aufzufassen, sondern soziale Differenzierungen vorzunehmen; dies ist freilich aufgrund der Quellsituation nur eingeschränkt möglich.

(5) Auch die *Figur des Lehrers* erscheint in neuer Beleuchtung. Auch sie erhält ihre Subjektivität zurück. Welche konkreten beruflich-charakterlichen Prägungen empfängt der Lehrer in seiner beruflichen Sozialisation und in Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umgebung am Einsatzort? Welche Erwartungen werden an ihn herangetragen, und wie geht er mit diesen unterschiedlichen, zum Teil widersprüchlichen Erwartungen um? Wie ist die lebensweltliche Einbettung des Lehrers in der sozialkulturellen Textur des Ortes beschaffen, und in welcher Weise kann er als "Kulturarbeiter" in dieses Umfeld hineinwirken? Dies wären Leitfragen für eine noch zu leistende "Kulturgeschichte der Lehrer".

(6) Methodologisch empfiehlt sich eine Vorgehensweise, die auf *mikro-historische, dichte Beschreibung*, wie sie in der Aufnahme kulturanthropologischer Verfahrensweisen in der Historischen Kulturforschung entwickelt worden ist<sup>4</sup>, zurückgreift, *Lebensweltanalysen* vornimmt, aber auch Anregungen von der Entwicklungs- und Kulturpsychologie und der Soziologie aufnimmt - nicht im Sinne einer "Anwendung" von Konzepten, sondern im Sinne einer begrifflichen Schärfung, einer Elaborierung methodisch-begrifflicher Instrumente und thematischer Strukturierungen für den spezifischen historischen Gebrauch. Nicht Theorielosigkeit ist das Rezept, vielmehr muß es zu einem *spezifischen* Theorie- und Begriffsgebrauch kommen, der sich von "starken" Theorien, die von außen, quasi "kolonisatorisch" an den Gegenstand herangetragen werden, absetzt. Das heißt: Begriffe müssen so gebildet und gehandhabt werden, daß sie einerseits Allgemeines im Besonderen aufscheinen lassen, also ihre explikative Kraft entfalten können, andererseits das Allgemeine aber nicht reifizierend den Subjekten und ihren konkreten Praktiken unterschieben, vielmehr Raum lassen für konkret-individuelle und brüchige Momente.

(7) Die *Prozesse sozial-kulturellen Wandels*, die mit Begriffen wie "Modernisierung", "Rationalisierung" und "Disziplinierung" bezeichnet worden sind, wären neu zu qualifizieren, und das bedeutet vor allem, univalente, lineare und reduktionistische Interpretationen zu vermeiden. Die historische Realität ist zu komplex und polyvalent, um solche Vereinfachungen, wenn sie mehr sind als regulative Ideen, zu dulden. Die begrifflichen Konzepte müssen differenzierter und anschmiegsamer (emischer, wie die Ethnologen sagen) für die Interpretation der historischen Wirklichkeit werden. Der Umgang der Bevölkerung mit der Schule und der mental-kulturelle Entwicklungsprozeß insgesamt lassen sich nicht umstandslos in das bipolare Schema traditional-beharrend vs. modern-dynamisierend pressen. Das Schillernde, Transitorische und Virtuelle, die Gegenläufigkeit und Potentialität müssen in den Blick genommen werden. "Moderne" Phänomene können durch "traditionale" Formen transportiert werden, wie umgekehrt "traditionale" Erscheinungen durch "moderne" Medien eine gesteigerte Kraft und neue Qualität gewinnen können. Kulturelle Formen können in neuen Kontexten neue Bedeutungen gewinnen, ohne ihre Gestalt zu verändern usw.

(8) Die herkömmliche *Epochenabgrenzung*, die die Frühe Neuzeit von der Neuesten Geschichte geschieden und nach dem 18. Jahrhundert einen mehr oder weniger scharfen Schnitt gemacht hat, wird bei einer Fragestellung, der es um die Thematisierung des kulturellen Wandels aus der kulturellen Praxis heraus, um die *Akzentuierung des Transitorischen* und um die komplexe Verschränkung von traditionellen und modernen Momenten geht, nicht nur hinfällig, sondern muß explizit überschritten werden.

### 3. Modernisierende Potenzen der schulischen Unterweisung

Die pädagogisch-didaktischen Angebote der modernen Volksschule seit den grundlegenden Reformanstößen des 18. Jahrhunderts sind daraufhin zu befragen, in welcher Weise sie eine mentaltransformatorische Wirksamkeit entfalten konnten und wie diese Wirksamkeit inhaltlich qualifiziert war. Die Untersuchung konzentriert sich dabei auf bestimmte "Potenzen", die auf verschiedene Grundbereiche der menschlichen Psyche rekurren: kognitive, moralisch-habituelle, ästhetisch-hermeneutische (wobei die relative Isolierung oder Integration dieser verschiedenen Anteile in der mentalgeschichtlichen Entwicklung noch eigens zu problematisieren wäre).

Als Grundtatsache ist zunächst festzuhalten: Das Existenzprinzip der Schule besteht in ihrer *Dekontextualisierungsfunktion*, d. h. darin, daß sie Lernerfahrungen und Lernprozesse aus dem lebenspraktischen Zusammenhang herausnimmt und einer bewußten Organisation unterwirft. Das imitative Lernen in der Praxis und durch die Praxis wird ersetzt bzw. ergänzt durch ein kontext-abgelöstes Lernen in einem eigens dafür bestimmten sozialisatorischen Arrangement.<sup>5</sup> Man kann den schulischen Raum geradezu als ein Laboratorium bezeichnen, durch das alle Alltagserfahrungen transzendierend hindurchgeschleust und zugleich der Lebenspraxis fremde, abstrakte oder sie übersteigende Erfahrungen aufgenommen werden können.

Was die Schule im besonderen der vormodernen mentalen Konstitution in neuer Weise erschließen kann, ist das Feld *formaler Operationalität* - in der Formulierung der PIAGETSchen Entwicklungspsychologie - oder, in Anlehnung an die Terminologie eines anderen klassischen Entwicklungs- und Kulturpsychologen, J. S. BRUNER: die Schule stellt den Repräsentationsmodus vom dominant aktionalen und ikonischen stärker auf den sprachlich-diskursiven um. Damit ist gemeint, daß die Schuldidaktik darauf angelegt ist, die Erfahrungsschwelle systematisch vom Konkret-Bildlichen und unmittelbar Erfahrbaren, vom aktuell und habituell bestimmten Handeln und Wahrnehmen auf kognitiv-virtuelle, vom Naheindruck losgelöste Aktivitäten zu verschieben, logisch-antizipatives, hypothetische Möglichkeiten durchspielendes und das eigene Handeln reflektierendes (meta-kognitives) Denken zu fördern und insgesamt formale Operationen zu universalisieren. Nicht mehr der Aspekt des konkreten Eindrucks, der Eigenwertigkeit und symbolischen (eventuell magischen) Wertigkeit sowie der alltagspraktischen Situierung der Dinge steht im Vordergrund, sondern die Welt wird gleichsam rekonstruiert entlang eines Netzwerks von Relationalitäten, taxonomischen Klassifizierungen, kategorial-dimensionalen, metrischen Wertigkeiten und Funktionalitäten. Ein Denken in abstrahierenden *Relationalitäten* ist es also, kurz zusammengefaßt, das die mögliche Wirkung schulischer Unterweisung bezeichnet: klassifikatorische, quantitativ-numerische (metrische), räumliche, zeitliche, kausale, finalistische (Zweck-Mittel-Relationen) sowie die semiotische (Beziehung von Bezeichnetem und Bezeichnendem). Man kann die

ROCHOWSche Rationalitätsdidaktik als eine einzige Ausbuchstabierung des Programms lesen, solche Relationalitäten bewußt zu handhaben. Begriffsbildung und -klärung, der Zwang, in der geschriebenen Sprache die Kontexte und die Sprachverwendung zu reflektieren gehören ebenso zu den schulischen Qualifikationsleistungen wie messende Tätigkeiten und arithmetische Algorithmen sowie allgemein metakognitive Leistungen.<sup>6</sup>

Auch wenn man nicht vormoderne mentale Konstitution umstandslos mit kindlichen kognitiven Strukturen gleichsetzen - und damit entwicklungspsychologische Modelle und Begrifflichkeiten nicht ohne weiteres platt "anwenden" - darf, so sind doch andererseits Züge unübersehbar, die sie von einer modernen mentalen Konstitution signifikant unterscheiden, Faktoren, die Erfahrung strukturieren und Realität konstituieren in einer spezifischen Weise, die mit einer entwicklungspsychologischen Begrifflichkeit eingefangen und klarer erfaßt werden kann. Man wird mit aller Vorsicht annehmen dürfen, daß vormoderne mentale Konstitution eher von aktionalen und ikonischen Repräsentationsformen bestimmt und auf weite Strecken prä-operatorisch bzw. konkret-operatorisch ausgelegt war. Besonders deutlich wird dies am Beispiel aktional strukturierter Meßverfahren, der Raum- und Zeitvorstellung oder der Realitätsmächtigkeit magisch-partizipatorischer Vorstellungen und Praktiken.<sup>7</sup> Vormoderne mentale Konstitution auf diese Weise zu begreifen versuchen heißt - um Mißverständnissen vorzubeugen - weder, daß man sie in einem pejorativen, defizitären Sinn als "primitiv" auffassen, noch daß man sie als homogene und statische Entität behandeln müßte. Eine dominant auf aktional-ikonischen Repräsentationsformen aufgebaute Kultur und Alltagskognition kann auf ihre Weise durchaus hochelaboriert und auf ihre spezifische Umwelt bezogen funktional sein sowie eine gewisse Dynamik entwickeln. Diese Eigenwertigkeit läßt sich ohne weiteres anerkennen. Wir stehen hier noch ganz am Anfang der Forschung (wobei zu hoffen ist, daß sie in der Zukunft von einer methodologischen Entwicklung in der Kulturpsychologie profitieren kann, die eine stärkere Differenzierung und kontextuelle Spezifizierung anstrebt).<sup>8</sup>

Im einzelnen möchte ich auf *vier Komplexe* hinweisen, in denen sich die mental-transformatorische Wirkungsmächtigkeit der Schule ausdrückt: über den im engeren Sinn kognitiven Bereich hinaus auch die moralische bzw. habituelle Erziehung sowie die Vermittlung ästhetisch-hermeneutischer Kompetenzen, zuletzt den entscheidenden Wandel des unterrichts-organisatorisch-methodischen Rahmens, der die Entfaltung der im pädagogisch-didaktischen Programm angelegten Potenzen erst ermöglichte.<sup>9</sup>

(1) In der ROCHOWSchen Pädagogik, später im "Anschauungs-" oder "Sachunterricht" entfaltet sich eine *Rationalitätserziehung*, die die kognitive Tätigkeit nach Maßgaben formaler Operationalität neu durchstrukturieren, das Bewußtsein für die eigene mentale Tätigkeit wecken bzw. schärfen und zur "Selbsttätigkeit" anhalten will. Der Unterricht leitet zum genauen und multiperspektivischen Beobachten der umgebenden Dinge, zu ihrer detaillier-



ten (taxonomischen und funktionalen) Klassifizierung und zum Erkennen ihrer Interdependenz an. Er fördert differenziertes Wahrnehmen und Bezeichnen, Erfassen von Kausalzusammenhängen, antizipierendes Denken und die Entwicklung einer kontrollierten Urteilsbildung. Ein solches kognitives "Training" hilft gegen magische "Verwechslungen" von Bild und Gegenstand und magische Ursachen- und Zweck-Mittel-Konstruktionen.

Die moderne schulische Unterweisung kennzeichnet insbesondere ein bestimmter *Sprachgebrauch*, der sich natürlich vor allem in der Schriftverwendung, aber auch in der mündlichen Sprache erweist. Weiterführend ist bei der Betrachtung dieses Aspekts, das interdisziplinär bearbeitete Feld der Literalitätsforschung zur Kenntnis zu nehmen, und zwar vornehmlich den Zweig dieser Forschung, der sich schwerpunktmäßig mit den kognitiven Wirkungen des Schriftgebrauchs beschäftigt (eine zweite Richtung untersucht primär die sozial-kulturellen Gebrauchsformen von Schrift) und damit die bedeutsame Unterscheidung von Textinhalten und mentalen Operationen im Umgang mit Texten erhellt. Literalität wirkt zwar nicht *per se*, wohl aber im Kontext einer schulischen Gebrauchsform modernisierend. Gegenüber einer oralen Kultur, die die konkret-symbolischen, memorativen bzw. mnemotechnischen, interaktiven und lebenspraktisch eingebundenen Elemente der Sprache betont, führt Literalität in diesem Sinne eine Verobjektivierung und Selbstreflexivität der Sprache mit sich, indem sie einerseits eine bewußte Wort- und Begriffswahl und die Abstimmung auf virtuell mitzubedenkende Kontexte erzwingt, andererseits aus dem lebenspraktischen Verwendungszusammenhang herausgelöste, "kristallisierte" Bedeutungsbestände mit einer gewissen Eigengesetzlichkeit der Entschlüsselung darbietet. Literalität und speziell schulische Literalität prägt die Unterscheidung zwischen einem Gegebenen - dem Textkörper - und dem darin niedergelegten oder hineininterpretierten Sinn ein, bietet systematische Übungen in der Begriffsbildung und Begriffsklärung sowie in der Konstruktion dekontextualisierter Wiedergaben von (innerer und äußerer) "Welt", vorzugsweise im Aufsatz. Sie beharrt darauf, Gehörtes und Gelesenes "mit eigenen Worten" zu repräsentieren und damit geistig zu durchdringen. Auf diese Weise trägt sie dazu bei, den mentalen Horizont in Bewegung zu versetzen, geistige Grenzüberschreitungen zu ermöglichen, neue, traditionale Lebenswelten transzendierende Möglichkeiten zu erkunden.<sup>10</sup>

(2) Die *Moralitätserziehung* wurde vorzugsweise an die religiöse Unterweisung geknüpft - wobei am Anfang eine Tendenz zur Ethisierung der Religion in der Aufklärung dem vorarbeitete - und didaktisch-methodisch als *Gewissensbildung* zu realisieren versucht. Was ihre materiale Seite betrifft, so können wir in der pädagogisch-didaktischen Literatur, die auch als Grundlage für die Seminausbildung der Lehrer diente, wie auch - partiell - im administrativen Schrifttum jenen Katalog zivilisatorischer Trieb- und Verhaltensregulationen finden, die als bürgerliche zivilisatorische Standards und Normanforderungen hinlänglich bekannt sind und hier gewissermaßen dem unterschichtigen Adressatenkreis paßgenau zugeordnet werden: Ordnung,

Fleiß, Reinlichkeit, Sparsamkeit, Selbstbeherrschung, sexuelle Repression usw.; hinzu kommt die spezifische Akzentuierung des Untertanengehorsams bzw. der politischen Loyalität. Größere Effizienz erhält die Moralitätserziehung durch einen einläßlicheren, psychologisierten Umgang des Lehrers mit den Schülern, wie er seit der Aufklärungspädagogik angestrebt wird, bei dem eine möglichst subtile Kombination von Belohnung und Bestrafung, Aufmunterung und Angsterzeugung eingesetzt wird.

(3) Kaum Beachtung fand bislang eine weitere Potenz, die von einem modernen Unterricht entbunden werden konnte: eine *"ästhetisch-hermeneutische"*, wie ich sie bezeichnen möchte. Sie kam zunächst vorrangig im Religionsunterricht zum Tragen, und zwar in der biblischen Geschichte, die im 19. Jahrhundert gegenüber dem Katechismusunterricht deutlich an Terrain gewann, dann auch im Deutschunterricht (Literatur, Sagen, Märchen, Volkspoesie), in der Profangeschichte und im Gesangsunterricht, häufig verzahnt mit der Moralitätserziehung. Entwicklung der Einbildungskraft an phantasievollen, fremd-exotischen und poetischen Stoffen und Verfeinerung des geistigen Habitus insgesamt waren dabei die Leitlinien. In der weiteren kulturgeschichtlichen Konsequenz konnte eine solche Potenz bedeuten, daß *einerseits* in den traditionellen Bestand an Vorstellungen und kulturellen Gütern über Texte ganz neues, nie gekanntes und bislang unzugängliches Material in prinzipiell unbeschränkter Menge einfließen konnte, begleitet von der Kompetenz, solches Material zu handhaben und neue kulturelle Güter zu erzeugen, und daß *andererseits* der traditionelle Bestand selbst einer grundlegenden, wenngleich zumeist subtilen Umqualifizierung unterworfen werden konnte: Die Volksschule war potentiell in der Lage, die gesamte vorfindliche Volkskultur in ihren Bannkreis zu ziehen und durch ihre "Transformationsapparatur" hindurchzutreiben. Transformationsapparatur bedeutet: Selektion, ästhetisch-hermeneutische Aufarbeitung, Modifikation und Anreicherung, die Dialektik von In-Distanz-Bringung und Aneignung. Nichts bleibt mehr wie es war, wenn es dem praktischen sozialkulturellen Reproduktionsprozeß entnommen und einer eigenen "Behandlung" in einem besonderen Unterricht zugeführt wird - mag auch der äußere Anschein dagegen sprechen.<sup>11</sup>

(4) Voraussetzung dafür, daß diese Potenzen überhaupt eine Chance hatten, in die Unterrichtswirklichkeit einzutreten, war ein einschneidender *Wandel in der unterrichtsorganisatorischen bzw. methodischen Verfaßtheit der Volksschule*, wie er sich Ende des 18. Jahrhunderts dank der Impulse eines ROCHOW oder FELBIGER anbahnte (aber wohl meist erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts wirklich etablierte). Folgende tabellarische Übersicht faßt diesen Wandel idealtypisch zusammen:

### *Alte Unterrichtspraxis*

vertikale bzw. unregelmäßige Sitzordnung

Einzelunterrichten

repetitiv-zirkuläre Unterweisung

"Überhören", Lehrervortrag

Auswendiglernen,  
Verständnis sekundär

Buchstabiermethode

höchstens Grobdifferenzierung  
("Haufen") nach Lerngegenständen

### *Neue Unterrichtspraxis*

horizontale, geregelte Sitzordnung,  
Frontalunterricht

Zusammenunterrichten

"curriculare" Durchstrukturierung  
des Lernstoffes, Lehrgang

Katechisation

Auswendiglernen nur in Verbindung  
mit Verstehen, Erarbeitung kognitiver  
Strukturen und Wissensbestände

Lautiermethode

neben der Gruppendifferenzierung  
(Klassen) feinere Differenzierung  
nach individuellen Voraussetzungen

Die Umstellung barg eine gewaltige *Effizienzsteigerung*, sowohl was die Erlernung der elementaren Kulturtechniken betrifft, als auch die didaktische Erreichbarkeit der Schüler. Die Grundsätze der Differenzierung und Strukturierung sowie der Adäquatheit in bezug auf die kindliche kognitive Entwicklung sollen das gesamte Unterrichtsgeschehen bestimmen. Statt einzeln bestimmte Lernportionen vor dem Lehrer aufzusagen, sollen nun - durch überlegte Anlage des Unterrichtsverlaufs - tendenziell alle Schüler gleichzeitig in das Lerngeschehen verwickelt werden; statt Memorierstoff zu repetieren, sollen sie durch geschicktes Fragen angeleitet werden, die Gegenstände zu erarbeiten und geistig zu durchdringen.

Dem gesamten Komplex an pädagogisch-didaktischen Neuerungen eignet eine fundamentale *Ambivalenz*<sup>12</sup>: Sie wurden aus dem Schoß der Aufklärung geboren, sie teilen deren "Dialektik", die sich in der prekären Doppeldeutigkeit des Begriffs der "Beherrschung" ausdrückt. Emanzipation und Manipulation lagen dicht beieinander und entstammen der gleichen Wurzel. Sie lassen sich keineswegs säuberlich auf die unterschiedlichen Positionen politischer Ideologie - *liberal* versus *reaktionär* - verteilen. Auf der einen Seite sollten die formal-rationalen Potenzen mentaler Transformation durch Fixierung auf inhaltlich bestimmte Anwendungsfelder in ihrer Reichweite eingegrenzt werden. Dazu kam als zweites, daß durch die Vermittlung bestimmter Einstellungen und Handlungsregulationen Loyalität gesichert und Widerständigkeit an der Wurzel gekappt, zugleich aber auch Verhaltensdispositionen geschaffen werden sollten, die die Energien in gesellschaftlich produktive Tätigkeiten lenken und eine allgemeine Effizienzsteigerung bewirken sollten. Darüber hinaus liegen drittens in dem didaktischen Arrangement als

solchem Strukturen beschlossen, die sehr unterschwellig und sublim disziplinierend wirken können. Es ist vor allem das Verdienst M. FOUCAULTS, darauf nachdrücklich aufmerksam gemacht zu haben (FOUCAULT 1987).

Dekontextualisierung und begrifflich-abstrakte Rekonstruktion der Welt erweitern auf der einen Seite die Reichweite kognitiver Tätigkeiten und die Zugriffsmöglichkeiten auf die umgebende Welt, zugleich fördern sie eine Entfremdung zu ihr bis zur "schulmeisterlichen" Verknöcherung. Die Vermittlung ästhetisch-hermeneutischer Kompetenzen erschließt der Vorstellung und der Selbstwahrnehmung neue Felder, öffnet aber auch der manipulatorischen Einwirkung wertbesetzter Imaginationen Tür und Tor. Die gleiche Ambivalenz gilt schließlich für die moralisch-habituelle Komponente des Unterrichts. Hier nimmt man im allgemeinen das Manipulatorische bevorzugt wahr. Aber auch in diesem Fall verhalten sich die Dinge komplexer. Das Einüben in bestimmte Verhaltenssteuerungen, Triebregulierungen und Normerfüllungen findet in einem gegenüber der vollzogenen Lebenspraxis "aseptischen" Raum statt. Nicht die Anforderungen der kollektiven Arbeitsverrichtungen und die Verhaltenserwartungen des personal-sozialen Umfeldes sind es, die auf die Modellierung und Kanalisierung des subjektiven seelischen Haushaltes unmittelbar einwirken, sondern dies geschieht aufgrund eines Systems von Anweisungen (begleitet von Sanktionsaktivitäten) des Lehrers. Das bedeutet, daß nicht primär sozialer und pragmatischer Druck mental modellieren, sondern daß eine formale Selbstdisziplinierung *rein als solche* initiiert und verinnerlicht wird (mit der Lehrerautorität als "personalisiertem Über-Ich"). Die Moralitätserziehung gewinnt durch dieses sozialisatorische Arrangement bei aller Repressivität doch etwas Schillerndes. Es ist nämlich kaum realistisch anzunehmen, das manipulatorische Moment hätte eine totalitäre Wirksamkeit erreichen können, schon aus Gründen der realen Unterrichtssituation in den Schulen nicht, aber auch deshalb nicht, weil, wie im Fall der kognitiven Erziehung, eine alltagstranszendierende Unterrichtssituation schon allein als solche die Bahn freigibt für eine Entwicklung hin zur Flexibilisierung des Handelns und Verhaltens, zur Ermöglichung einer gewissen Selbstbezüglichkeit im Vergleich zu tendenziell unhintergebar Traditionalität.

#### **4. Die Schule im Dorf - Institutionalisierung und soziale Praxis**

Von der Betrachtung des pädagogisch-didaktischen "Kerns" der Schule wendet sich der Blick auf deren Institutionalität in dem weiten Sinn, wie er vorn skizziert worden ist. Das heißt zunächst: Es gilt, die *Situierung der Schule* (oder des Schulehaltens) *in der vormodernen* - hier: ländlichen - *Lebenswelt ausfindig zu machen*. Das wirft die Frage auf, welche Bedeutung den schulisch vermittelten Kulturtechniken, Lesen, Schreiben, Rechnen, im Alltag der damaligen Menschen überhaupt zukommen konnte - eine simple, aber nicht leicht zu beantwortende Frage, die sich die schulgeschichtlichen

Darstellungen bislang nie ernsthaft gestellt haben. Eher kolportierte man getreulich das zeitgenössische, gebetsmühlenartig vorgetragene Verdikt von der bauerlichen Unempfänglichkeit für Schulbildung. Wie konnte es sich aber eine Population leisten, auf solche elementaren Kompetenzen zu verzichten?

So stellt sich denn womöglich heraus, daß das Schulehalten sowohl in der Wahrnehmung der Betroffenen als auch in der objektiven Realität keineswegs die existentielle Notwendigkeit besaß, der wir ihr beizumessen gewohnt sind. Das Thema bedarf noch eingehender Erforschung. Man wird den Bedarf hinsichtlich der Kulturtechniken im großen ganzen tatsächlich als eher begrenzt veranschlagen dürfen; er war abhängig von unterschiedlichen Faktoren.<sup>13</sup> Das Lesen und Schreiben konnte in der Haushaltung und bei privater Korrespondenz oder Korrespondenz mit Behörden, bei Testamenten, Vormundschaftsangelegenheiten oder sonstigen Rechtsakten, auch in der "öffentlichen" Rechtssphäre des Gemeinwesens Bedeutung erhalten. Zu klären wäre jeweils, inwieweit eine Verflechtung in (monetäres, literales bzw. "numerales") Marktgeschehen vorlag. Ein ausgeprägteres Interesse von dieser Seite her wurde etwa bei in der textilen Heimproduktion Tätigen festgestellt. Höfe mit umfangreicherer Wirtschaft führten Anschreibebücher: familiäre Ereignisse und ökonomisch-kommerzielle Sachverhalte kombinierende Tagebücher. Es ist in Rechnung zu stellen, daß für das praktische Rechnen Verfahrensweisen angewandt werden mochten, die sich von den klassisch schulischen Algorithmen unterschieden, einfacher waren und auf das Addieren als Grundoperation rekurrten, wie es kulturpsychologische Untersuchungen im Rahmen einer *everyday cognition* in außereuropäischen Zusammenhängen beschrieben haben.<sup>14</sup> Preis-Mengen-Relationen konnte man unter Umständen schlicht auswendig lernen, Gesangbuchtexte ebenfalls. Populäre Schreibfertigkeit konnte für Obrigkeiten ein unmittelbares Anliegen sein, insofern sie auf die Mitwirkung kommunaler Amtsträger angewiesen waren. Umso herber sind denn auch die Klagen von diesen übergeordneten Stellen, wenn sie auf entsprechende Amtsträger ohne die gewünschte Qualifikation zurückgreifen müssen, was nicht eben selten vorkam.<sup>15</sup> Was das populäre Lesebedürfnis<sup>16</sup> angeht, wird man nicht schlechterdings ein solches bestreiten können - in Einzelfällen erreichte es sogar überraschende Qualitäten<sup>17</sup> -, es richtete sich aber, wenn überhaupt, primär auf Kalender und religiös-erbauliche Literatur, kaum etwa auf solche praktisch-reformerischen Inhalts, wie sie die Volksaufklärer gerne ihren Schützlingen angedeihen lassen wollten. Nicht zu vergessen: für alle diese Kulturtechniken konnte man im Bedarfsfall auch spezielle Experten heranziehen - den Lehrer, den Pfarrer, einen Advokaten oder sonst einen Schreibkundigen im Dorf -, eine Lösung, für die gleichfalls eine weite Verbreitung generell in illiteraten Kulturen feststellbar ist.

Das Gleichgültigkeitsverdikt stimmt auch deshalb nicht ganz, weil wir immer wieder ein Engagement der Dorfbevölkerung in Angelegenheiten ihrer Schule feststellen können - freilich nicht immer im Sinne der Obrigkeiten. Gewiß suchte man die durch die Schule verursachten Lasten nach Kräften gering zu halten - worunter manch "Schulmeisterlein" zu leiden hatte -, aber nach dem

über die lebenspraktische Relevanz des Schulunterrichts Gesagten muß es eher erstaunen, daß man überhaupt in eine solche Einrichtung investierte: im Rahmen einer vormodernen Mangelgesellschaft ist dies gewiß keine Kleinigkeit. Interesse an der Schule und Erwartungshaltungen ihr gegenüber lassen sich quellenmäßig an regional anzutreffenden Schulkollekten, an Anträgen von Gemeinden auf Einrichtung einer eigenen Ortsschule, an Zeugnissen und Anstellungsverträgen für die Lehrer annäherungsweise ablesen. "Unterweisung im Christentum" (der jeweils eigenen Konfession) und "gute Zucht" rangieren ganz vorne, dann erst folgen Lesen und Schreiben, das Rechnen findet sehr selten Erwähnung.<sup>18</sup> Man gewinnt insgesamt den Eindruck, daß die Lehrerrolle in einem multifunktionalen Rahmen wahrgenommen wurde, also anders als in modernen Verhältnissen nicht auf die engere Funktion der Wissensvermittlung begrenzt war. Das lehrt vor allem ein Blick auf die "Nebentätigkeiten" des Lehrers, die sich aber wohl erst dem modernen Bewußtsein als solche definieren, während sie in der Perspektive der damaligen Menschen wohl unmittelbar mit dem Schuldienst verbunden gesehen wurden.<sup>19</sup>

Die Kombination mit dem Küster- und Glöckneramt als verbreitetes (wenn auch nicht durchgängiges) Phänomen ist bekannt. Die damit verbundenen Aufgaben griffen bereits in das Feld der Volkskultur über, wenn man die Assistenz bei Kindtaufen, Hochzeiten und Beerdigungen in Erwägung zieht. Der Gesang in der Kirche war den Gemeinden besonders wichtig. Über die geistlichen Assistenzaufgaben hinaus wurde er aber auch herangezogen als Hochzeitsbitter, als Verfasser von Gevatterbriefen, zum Neujahrssingen, zum Katechismuslesen und zu weiteren derartigen Dienstleistungen. Auf die Expertenfunktion für Schreib- und Leseaufgaben generell habe ich bereits hingewiesen. Im katholischen Bereich hören wir ferner, daß der Schulmeister zu bestimmten Zeiten den Rosenkranz und die Litanei vorbetet oder singt sowie bei Prozessionen das Kreuz trägt (was ihm allerdings als Last erscheint). Seine Anwesenheit kann auch erwünscht sein, um Kranken vorzubeten.<sup>20</sup> Die Schulmeisterrolle erscheint so innerhalb eines Konnexes vielfältiger kultureller Funktionen angesiedelt, die religiösen Anliegen, Anliegen der Erbauung und kulturell-symbolischer Bereicherung des Lebens dienen.

Es hat gute Gründe für sich, durch Kontextualisierung auch dem "stumpfsinnigen" Auswendiglernen als didaktischer Generalregel des vormodernen Unterrichts einen kulturellen Sinn abzugewinnen. Das Auswendiglernen und -reproduzieren von "Unverstandenem" ist nur absurd vom Standpunkt des aufgeklärten Kritikers, also dem des diskursiven Modus aus, nicht unbedingt jedoch, wenn wir einen Bezug auf den aktional-ikonischen bzw. symbolischen Modus herstellen, wie es der volkskulturellen Perspektive adäquater ist: Danach rückt die rituell-wiederholende Reproduktion heilsrelevanter Texte in das Zentrum. Dies läßt sich besonders gut in der Analogie der familiären Gebetspraxis greifen. Auch dort wurde ja immer wieder ein "gedankenloses" und "sprachverhunzendes" Gebaren konstatiert. Die *Praxis* des Gebets war aber das Entscheidende, ihr kam in Hinsicht auf den einzelnen wie auf die

Familienkontinuität heils- und identitätsverbürgende Kraft zu, nicht so sehr einem "verstandenen", nachvollzogenen sprachlichen Sinn.<sup>21</sup>

Noch in einem weiteren, allerdings der Obrigkeit wenig genehmen Zusammenhang erweist sich das gemeindliche Interesse an Schulangelegenheiten, nämlich wenn es darum ging, gegen aufklärerisch reformierte Schulbücher Front zu machen, ganz in Analogie zum Fall der Gesangbuchstreite. Bereits geringfügige Abänderungen im Wortlaut der religiösen Grundtexte konnten Unmut und die Befürchtung wecken, "evangelisch" bzw. "katholisch" gemacht zu werden, und wenn sich die allgemeine Lage aufgrund verschiedener religionspolitischer Maßnahmen des aufgeklärt-absolutistischen Regiments sowieso bereits zugespitzt hatte, konnte der Volkszorn bis zum manifesten Aufstand hochkochen, wie im "ABC-Buch-Krieg" in der nassauischen Herrschaft Kirchheim-Bolanden (1776).<sup>22</sup>

Man kann aus der institutionellen Entwicklung der Volksschule im 18. und 19. Jahrhundert Züge einer Etatisierung, Modernisierung, Professionalisierung, zunehmender curricularer und organisatorischer Reglementierung abstrahieren. Das ist legitim und notwendig, stellt aber nicht die ganze Wirklichkeit dar. Interessant ist die Frage, wie sich die Institutionalität der Schule vor Ort konkret ausprägte seit dem Aufgeklärten Absolutismus, als von seiten der Obrigkeit konzeptionell und organisatorisch *umfassende* Maßnahmen einer Bestandsaufnahme, einer administrativen Ausdifferenzierung und inhaltlich-didaktischen Umstrukturierung sowie Überwachung des niederen Schulwesens und einer Professionalisierung des Lehrpersonals (Prüfung, seminaristische Ausbildung, Statuserhöhung) initiiert wurden, die sich verstärkt im 19. Jahrhundert fortsetzten. Diese intendierten, von Effizienzkriterien geleiteten *formal-bürokratischen* Regulationen verflochten sich nun aber auf widersprüchliche und komplexe Weise mit den lebensweltlich bestimmten *personal-sozialen* Regulationen des sozialen Handelns auf dem Dorf. Auf die spezifische Erwartungshaltung gegenüber der Schule von seiten des einfachen Volkes habe ich hingewiesen. Dazu kommt das Bedürfnis, die Kinder zu häuslichen oder Hütearbeiten einzusetzen. Nicht gering zu veranschlagen ist darüber hinaus ein Moment grundsätzlichen "Eigensinns" bzw. Autonomiestrebens der Gemeinden, das sich im Anspruch der Lehrereinstellung und der Errichtung eigener Schulen ebenso ausdrückte wie in der spezifischen Erwartung an Lehrer und Unterricht einschließlich Widerstandshandlungen gegen einschlägige Neuerungen. Daß bei der Lehreranstellung, -absetzung und -versetzung die staatliche Schulverwaltung das letzte Wort hatte, war eine Regel, die erst nach langem Kampf - wirklich durchgängig erst im 19. Jahrhundert - Realität wurde. Wenn man auch nicht von einer grundsätzlichen Abwehrhaltung gegenüber der Schule seitens der Landbevölkerung, vielmehr sogar von einer recht hohen Schulbesuchsquote ausgehen kann, so läßt sich doch eine sehr eigenmächtige Festsetzung der Schulbeginn- und Schulendezeiten feststellen, gegen die staatliche Normierungsbemühungen über eine lange Zeit nichts auszurichten vermochten. Außerdem traten zahlreiche Versäumnisse im einzelnen auf.

Eine durchgreifende Überwachung des Schulbesuchs war unter Bedingungen frühneuzeitlicher Staatlichkeit ebenso illusorisch wie dessen konsequente Entkoppelung von lebensweltlichen Anforderungen, d. h. hier: Hemmnissen. Die landesherrliche Majestät und die Behörde waren meist weit weg, und zu guterletzt waren es immer konkrete Personen vor Ort, am Ende der administrativen Kette, von denen es abhing, daß den behördlichen Regelungen Geltung verschafft wurde: Lehrer und Pfarrer. Aber konnten sie es sich so ohne weiteres mit den Eltern verderben, von denen sie doch auch abhängig waren? Damit ist ein neuralgischer Punkt bezeichnet, der noch weit ins 19. Jahrhundert hinein relevant blieb und auf seine Weise für eine Kluft zwischen rigoroser Normierung und konkreter Schulrealität sorgte.

Die Etatisierung der Schule führte gewissermaßen zu einer "Enteignung" der Gemeinden, verstärkt im 19. Jahrhundert. Daran änderte auch die in Preußen übliche Einrichtung von Ortsschulvorständen nichts, die keine echten Mitbestimmungskörperschaften waren, sondern eher ein Transmissionsriemen der Administration zur Qualitätssicherung bzw. -steigerung der Schule. Allerdings konnte auf Wünsche der Gemeinden in bezug auf die Lehrerwahl bei der konkreten Einstellungspraxis Rücksicht genommen werden. Der Staat zeigte hier - wie übrigens analog auch gegenüber der Kirche - eine aufschlußreiche Taktik der Zweigleisigkeit, indem er formell definierte Grundpositionen beanspruchte, auf die er sich im Konfliktfall berufen konnte, diese aber durch Entgegenkommen in der Praxis abmilderte. Nachdem wir am Anfang der preußischen Zeit - Bezugsraum ist, wie Erinnerung, der Regierungsbezirk Trier - noch vereinzelt von Widersetzlichkeiten und Eigensinnigkeiten hören können, scheint im weiteren Verlauf der Dinge der Etatisierungsprozeß von den Gemeinden ohne größere Proteste aufgenommen worden zu sein. Allerdings zeigte sich in der Revolutionszeit um 1848 noch einmal ein deutliches Aufflackern von Widersetzlichkeit, Zeichen dafür, daß der "zivilisatorische Firnis" um diese Zeit durchaus noch brüchig war. Es kam vor, daß Gemeinden in die alte Unsitte eigenmächtigen Dingsens zurückfielen.<sup>23</sup> Auch der Schulbesuch wurde auf einmal wieder zum echten Problem; wir können beobachten, wie der bayerische Staat in der Pfalz während der turbulenten Zeit diesbezüglich ziemlich hilflos reagierte; erst nachdem er die Lage wieder einigermaßen im Griff hatte, konnte die rigide Verfolgung von Versäumnissen wiederaufgenommen werden.<sup>24</sup>

Man sollte meinen, daß die Schulpflicht im 19. Jahrhundert eine eindeutig definierte Angelegenheit war, bei der höchstens ein Vollzugsdefizit in der Praxis feststellbar sei, das aber - zumal für die westlichen preußischen Landesteile - bald kaum noch eine relevante Rolle spielte. Bei näherem Zusehen stellt sich aber auch hier die Sachlage unklarer dar. Die Schulbesuchsregelung wies regionale Variabilität auf, und ihr zum Teil diffuser Charakter ist geeignet, uns bei dieser modern-bürokratisch reglementierten Institution par excellence in Erstaunen zu versetzen. Nicht nur, daß bischöfliche Willensäußerungen immer noch mit einer Rolle spielten, auch die Schuladministration selbst war lange Zeit nur in begrenztem Maße in der



Lage, strikte Allgemeinregelungen vorzunehmen und in der Realität durchzusetzen, sei es, daß es an gesamtstaatlichen Vorgaben mangelte, daß die Koppelung von Schulabgang und Erstkommunion (weniger Konfirmation) ein Problem blieb, Wegeverhältnisse und wirtschaftliche Bedürfnisse wie Armut ihre Geltung behielten oder die allgemeinen Normen im Dickicht personal-sozialer Verhältnisse an der Basis hängenblieben.

Am längsten und härtesten stieß sich der Anspruch der Schulinstitution auf kontinuierlichen Schulbesuch mit lebensweltlichen Erfordernissen, wenn es um den Schulbesuch im Sommer ging, wobei das Erfordernis der Mithilfe der Kinder im übrigen auch für die Nebenerwerbslandwirtschaft der Berg- und Hüttenarbeiter zutraf<sup>25</sup>.

Die Vorschriften, wie Schulversäumnisse zu überwachen und zu ahnden waren, wechselten öfters. Wie in der Zeit vor 1800 setzten personal-soziale Rücksichtnahmen der unteren Funktionsträger einer rigorosen formal-bürokratischen Regulation deutliche Grenzen. Die Bereitschaft von Lehrern, Pfarrern, Polizeigerichten und Bürgermeistern, zur Vermeidung von Verdrießlichkeiten und zur Linderung von Härtefällen durch die Finger zu sehen, war und blieb ein neuralgischer Punkt im System. Die zahlreichen entsprechenden Hinweise in den Akten sprechen Bände, und obwohl die Administration über derlei systemwidrige Verhaltensweisen allgemein bestens informiert war, schienen ihre Waffen zu deren Bekämpfung erstaunlich stumpf zu sein. Wir können - bei aller Vorsicht, da genaue statistische Angaben fehlen und selbst wenn sie vorhanden wären, wegen der möglichen Fehlerquellen an der Basis mit Ungenauigkeiten behaftet wären - davon ausgehen, daß im letzten Jahrhundertviertel wirklich auf breiter Basis der regelmäßige Schulbesuch sichergestellt und Versäumnisse zur sanktionierten Ausnahme geworden waren.

Schließlich ist die Entwicklung der Unterrichtswirklichkeit zu betrachten. Institutionengeschichtlich gesehen finden wir eine Entwicklung der Normierung und Standardisierung; allerdings gilt auch hier wieder, diese Phänomene als Tendenzen, nicht als unmittelbare Realität zu nehmen. Die Gestaltung des Unterrichts, die Umgrenzung und Anordnung des Unterrichtsstoffes lag weitgehend in der Kompetenz der "Basis": des Lehrers und der unteren Aufsichtsbehörden; wichtig war auch die Bezirksregierung. Eine staatsweite Reglementierung - wenn wir einmal von der Schulbuchzulassung absehen, die aber auch nicht ein unnormiertes und nur mit Mühe kontrolliertes Nebeneinander verschiedener Unterrichtsmittel verhindern konnte - geschah eigentlich erst 1872 mit den "Allgemeinen Bestimmungen" (nachdem die STIEHLschen Regulative von 1854 nur partiell und sehr allgemein Markierungen gesetzt hatten). Aber auch dann blieb der lokalen Praxis für die konkrete Stoff- und Lernzielverteilung noch weitester Raum.

Wir können zwar mit dem vorhandenen Quellenbestand nicht in wirklich befriedigender Weise Einblick in die Schulzimmer nehmen. Die Revisionsberichte vermitteln aber doch immerhin einige Einblicke, so daß sich wenig-

stens annähernd das allmähliche Vordringen der oben besprochenen didaktisch-kognitiven Potenzen in den Unterricht verfolgen läßt. Die Aufsichtsbehörden, aber auch die seit der Jahrhundertmitte aufkommenden Lehrerzeitschriften (d.h. Zeitschriften der Lehrervereine) drangen darauf, mit Bezug auf die regional gebräuchlichen didaktischen Lehrschriften von der bloßen Memorierpädagogik, von schablonenhaftem, mechanischem Lehrbetrieb wegzukommen und "Geist und Gemüt" der Kinder zu fördern. Anschauungsunterricht und Aufsatz sollten dazu hinführen, die Welt im Medium der Sprache handhabbarer zu machen, der Arithmetik- und Geometrieunterricht, sie in den Kategorien abstrakter Zahlen-, Maß-, Formenverhältnisse zu erschließen. Die Mühen, die es kostete, ein entsprechendes kognitives Niveau zu erreichen, können wir noch an der indirekten Spiegelung der Berichte deutlich ablesen. Besonders zaghafte kehrte die ästhetisch-hermeneutische Potenz, zunächst über den Weg der biblischen Geschichte, dann auch über belletristische Stoffe in den Unterrichtsalltag ein.

Was schließlich die Evaluation der Lernergebnisse angeht - doch ein zentrales, dem Leistungsprinzip der bürgerlichen Gesellschaft entsprechendes Element einer modernen Schulinstitution -, so treffen wir erst im letzten Jahrhundertdrittel (1875) auf die verbindliche Einführung des Entlassungszeugnisses (nachdem es in der Praxis bereits hier und da Eingang gefunden hatte), und an eine zensurierende Dokumentierung von Jahres- und Halbjahresprüfungen war noch länger nicht zu denken (sie wurde erst um die Jahrhundertwende allgemein).

## **5. Die Schule und das Dorf - Schule und mental-kultureller Wandel im 19. Jahrhundert**

Den Wandel in der Einstellungshaltung gegenüber der Schule von einer "traditionalen" Sichtweise zu einer "modernen", die die Schule als wesentliches Element der Daseinsvorsorge und der gesellschaftlichen Mobilität ansieht, nachzuzeichnen, ist naturgemäß schwer. Natürlich stellte sich die Frage für Arm und Reich und für die verschiedenen Berufskreise in unterschiedlicher Weise. Stärker als man denkt spielten wohl Prestige Gesichtspunkte gegenüber pragmatischen Motiven eine Rolle, vor allem anfangs, in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, als auch "Dummheit" zunehmend mit über die schulische Leistung definiert wurde.<sup>26</sup> Mit bloßem Zwang - und wohl auch mit bloßen rationalen Argumenten - wäre eine effektive soziale Verankerung der modernen Schulinstitution wohl kaum zu leisten gewesen, wenn nicht Erwartungen auf Prestige und sozialen Aufstieg ein "Unterfutter" gebildet hätten. Daß der Komplex religiös-kulturellen Selbstverständnisses auch im 19. Jahrhundert noch eine höchst bedeutsame Rolle spielte, erweist sich vornehmlich an der Simultanschulfrage, in der Petitionsbewegung in der Revolution von 1848 und im Kulturkampf.

Die Schule selbst bzw. der Lehrer wuchs im Laufe des 19. Jahrhunderts in die Rolle einer den bloßen Unterricht weit übersteigenden "Kulturagentur", die in die ländlich-dörfliche Umgebung ausstrahlte. Das galt für die einzelnen Schulen in unterschiedlichem Maß, aber die Tendenz ist deutlich. Es gab eine ganze Palette von Aktionsformen, über die der Lehrer in das soziale Umfeld hineinwirkte: allgemeine Vereine wie Kirchenchöre und Gesangsvereine<sup>27</sup>, in denen der Lehrer Leitungsaufgaben wahrnahm, Jünglings- und Jungfrauenvereine, Volks- und Schulbibliotheken, Fortbildungsschulen; der Lehrer konnte eine Beratungstätigkeit pflegen, sich in Lehrlingsheimen engagieren, Vortrags-, Lese-, Gesangs-, Spiel- und Unterhaltungsveranstaltungen am Abend oder am Sonntagnachmittag (bisweilen sogar zweimal die Woche) abhalten. Über die außerschulische pädagogische Aktivität der Lehrer wurden - in den zu beobachtenden Grenzen - Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen vermittelt, die den Schulunterricht überstiegen. Gerade hier konnten sich die Potenzen, die im Schulunterricht angelegt waren, in bedeutsamer Weise weiter entfalten. Man muß sich vor Augen halten, was die Vorträge, die Liedpflege, die Theater- oder Festkultur und das (Vor-)Lesen vor dem Hintergrund traditioneller Volkskultur bedeuteten: Momente bewußter kulturschöpferischer Gestaltung, Texte, intentional, zum Teil ästhetisch aufbereitete Materialien drangen auf solchen Wegen in sie ein. Die Vertextlichung der Welt, die Verlagerung auf den sprachlich-diskursiven Repräsentationsmodus, die Entfaltung ästhetisch-hermeneutischer Potenzen fanden hier ein weiteres Mal Antriebskräfte, unabhängig davon, wie dilettantisch die konkreten Unternehmungen auch immer eingestuft werden mögen. Enger im Binnenraum der Schule angesiedelt sind Formen schulischer Festpraxis, die gleichwohl in das sozial-kulturelle Umfeld auszustrahlen vermögen: Schulentlassungsfeiern, Einweihungsfeiern, Jubiläen, nicht zu vergessen die schulischen Weihnachtsfeste, über die überhaupt erst, wie es scheint, das Weihnachtsfest in der Form als bürgerliches Familienfest par excellence mit den bekannten Attributen Lichterbaum, Weihnachtsspiel, Bescherung in das volkskulturelle Repertoire der Landbevölkerung eingepflanzt worden ist.<sup>28</sup>

Insgesamt fällt es naturgemäß ungemein schwer, die mental-kulturellen Wirkungen der sich modernisierenden Schule auf psychischen Haushalt und kulturelle Reproduktion der Menschen historisch aufzuweisen. Zwar beruhte die Leistung der Schule wesentlich auf der *Isolierung* von Lernprozessen vom allgemeinen Lebenszusammenhang, wie wir sahen, aber es ist wegen der gleichsam natürlichen Verschränktheit aller Momente der Lebenswelt praktisch nicht möglich, die schulischen Effekte *in dieser* von anderen zu isolieren (ganz zu schweigen von den im historischen Kontext sich stellenden Quellenproblemen). Was einzig übrigbleibt ist, die verschiedenen Kulturbereiche bzw. kulturellen Praktiken daraufhin zu befragen, inwiefern in ihnen Strukturen wirksam werden, deren Existenz *ohne* die Schule nicht vorstellbar ist bzw. die eine Analogie mit den im Binnenraum der Schule vermittelten Strukturen aufweisen (und zuvor in dieser Form nicht auftraten). Die Überlegungen im Anschluß an entwicklungs- bzw. kulturpsychologische Befunde und die Literalisierungsforschung einerseits können eine Basis begründeter

Annahmen hinsichtlich des mentalen Wandels schaffen, die Betrachtung der jeweiligen Zustände schulischer Institutionalität erlaubt es andererseits, die Wirkungspotenz der Schule im Zeitverlauf abzuschätzen. Es muß dem Gang der Forschung überlassen bleiben, hier weitere Aufschlüsse zu vermitteln. Hinzuweisen wäre auf die sich wandelnde Einstellung zur Schule selbst, auf die angesprochenen kulturellen Aktivitäten der Schule, die Schreib- und Lektürepraxis, die Nutzung literal vermittelter Verbesserungsanregungen für das praktische Wirtschaften, die Auflösung magischer Denkhaltungen sowie auf die schulische Überformung volkskultureller Bestände, die Popularisierung von Kulturgütern literaler Herkunft und die "Repopularisierung" von literarisierten, aus dem lebendigen Kulturstoffwechsel bereits verschwundener ehemals oraler Erzählstoffe<sup>29</sup>. Unstreitig läßt sich elaborierteres Schreib- und Lektüreverhalten<sup>30</sup>, eine stärkere Einbeziehung der unteren Schichten in den Umschlag des gedruckten Wortes sowie ein fortschreitendes Vermögen formaler Operationalität aufweisen, diese hielten sich aber andererseits in bestimmten Grenzen und dürfen auch nicht zu sehr in der Perspektive einer homogenen, linearen Entwicklung gesehen werden. So griffen auch im späteren 19. Jahrhundert die Bauern kaum zu ökonomisch-agrartechnologischer Literatur, um ihre Wirtschaftsweise zu optimieren. Die Klagen über bäuerlichen Traditionalismus gerade in dieser Beziehung reißen nicht ab. Nur durch zähe, anschauliche, exemplarische Belehrung, durch handgreifliche Demonstration sowie auf elementarischer Ebene durch einen noch praxisnäheren Volksschulunterricht (d. h. eine Kombination von Rationalitätserziehung, Anleitung zur Selbsttätigkeit und praktischer Wissensvermittlung) sei ihm beizukommen, war die gewöhnliche Ansicht. Das Ungleichzeitige im Gleichzeitigen ist kennzeichnend; Mischformen, Überformungen, Sekundärbildungen<sup>31</sup> usw. bilden die Palette der Möglichkeiten. Es ist nicht ausgeschlossen, daß gerade durch schulisch-literale Wirkungen traditionale Bestände und Haltungen eine neue Kraft erhielten. Keineswegs etwa ist von einer forcierten Säkularisierung im Gefolge der Schulbildung auszugehen, eher ist - zunächst - das Gegenteil der Fall: Die "organisierte Massenreligion" erhielt, nicht zuletzt über Printmedien, eine eindrucksvolle Gestalt. Jedenfalls schuf die Schule die institutionalisierte Möglichkeit, mental-kulturelle Bestände in den Status der Potentialität zu heben, von wo aus sie sich in einer bestimmten Form - wie genau und zu welcher Zeit, bliebe offen - auskristallisieren konnten.

Es wäre vor dem Hintergrund des Ausgeführten nur konsequent, in der Folge die Position der Institution als Ausgangspunkt der Betrachtung gänzlich zu verlassen und die Schulthematik konsequent aus der lebensweltlichen Perspektive der historischen Subjekte, sprich der ländlichen Bevölkerung, heraus auszuleuchten, wodurch schulische Unterweisung noch einmal ein anderes Gesicht gewinnen würde. Aber das bleibt vollends *Desideratum*.

## Anmerkungen

- 1 Zusammenfassend HERRLITZ/ HOPF/ TITZE <sup>2</sup>1986, LUNDGREEN 1980. Vgl. die Forschungsüberblicke bei BAUMGART 1990, S. 1ff. und JEISMANN 1991. Den Stand der Forschung spiegelt das auf sechs Bände angelegte HANDBUCH DER DEUTSCHEN BILDUNGSGESCHICHTE.
- 2 Grundlage dieser Skizze bilden Studien, in denen ich versucht habe - bezogen auf den saarländisch-trierischen Raum (resp. preußischer Regierungsbezirk Trier) und auf die ländlich-dörfliche Sphäre -, die angegebene Thematik zu entfalten (DILLMANN 1992). Auf diese Arbeit verweise ich für Einzelbelege. Dabei hat sich übrigens gezeigt, daß der Unterschied der Konfession inhaltlich bei dieser Fragestellung kaum ins Gewicht fällt (vgl. DILLMANN 1989).
- 3 Vgl. allgemein BERGER/ LUCKMANN 1990, BOURDIEU 1979, DOUGLAS 1991, SCHÜLEIN 1987. Über Ansätze einer Erforschung der Schulinstitution im Rahmen der Gesamtgesellschaft informiert im Überblick TILLMANN 1987. Zur Schule als Sozialisationsinstanz vgl. z. B. TILLMANN 1989, 3. Kapitel, ferner KEMPER 1991.
- 4 Literatur dazu in Auswahl: VAN DÜLMEN 1991, DERS./ SCHINDLER 1984, HABERMAS/ MINKMAR 1992, LÜDTKE 1989, MEDICK 1992a, RAULFF 1986, SCHINDLER 1992 (insbesondere Einleitung), WUNDER 1990.
- 5 Erstmals systematisch-idealtypisch wurden die beiden Lehr-lern-Modi von ROESSLER 1961 herausgearbeitet.
- 6 Ich beschränke mich auf einige Literaturhinweise zur schnellen Orientierung: BRUNER/ OLVER/ GREENFIELD et al. 1971, BUGGLE 1985, COLE/ COLE 1989, HALLPIKE 1990, PIAGET 1988, ROGOFF 1981, SEGALL/ DASEN/ BERRY/ POORTINGA 1990.
- 7 Vgl. GURJEWITSCH 1989, LABOUIE 1992, PETERS 1992, PROSSER 1991.
- 8 Vgl. AEBLI 1970, COLE/ COLE 1989, DASEN/ DE RIBAUPIERRE 1987; SEGALL et al. 1990, S. 157f.
- 9 Zum Folgenden insgesamt: FREYER 1986, 1989; GESSINGER 1980; GÖNNER 1984; HERRMANN 1986; JANSEN 1983; KEHR <sup>2</sup>1888-1889; KELLNER <sup>2</sup>1856; LESCHINSKY/ ROEDER 1983; MÜNCH 1984; PETRAT 1971; RUTSCHKY 1983; STACH 1984; TISCHER 1969; TREFFZER 1989.
- 10 "In der vom Kontext befreiten Atmosphäre der Schule gelingt es dem Kind, das jetzt lesen und schreiben kann, nach und nach, Aussagen als Propositionen mit Folgesätzen zu behandeln. Es gelingt ihm zu erkennen, daß eine Aussage wahr ist, nicht weil sie empirisch plausibel ist oder erfahren wurde, sondern ganz einfach, weil ihr im Text eine andere Proposition notwendigerweise folgt. Wenn auch [...] nicht alle Kinder diese Fähigkeit erreichen, wird sie doch als Ideal hochgehalten. Außerdem gibt der Text als solcher die Gelegenheit zur Reflexion darüber, was im Text steht, ohne daß außersprachliche Betrachtungen angestellt werden müssen." "Sobald der Text autonom wird, kann die Konstruktion der Wirklichkeit auf zwei Ebenen stattfinden - auf einer Ebene der innersprachlichen Logik und einer Ebene der gewöhnlichen Erfahrung. Die gewöhnliche Erfahrung kann dann besser als vorher durch ein logisch abgeleitetes Muster von Erwartungen geformt werden. Wenn Erfahrung und Logik nicht übereinstimmen, unterbrechen wir den Vorgang, ziehen neue *logische* Implikationen oder überprüfen die Erfahrung. Auf diese Weise sind wir besser in der Lage, mögliche oder hypothetische Welten zu schaffen. Die erfahrene Welt ist bloß eine der möglichen Welten. Diese Fähigkeit zur Schaffung möglicher Welten erfordert wahrscheinlich nicht Erfahrung im Schreiben autonomer Texte. Die Verfahrens-

- weisen, die wir für das Verstehen solcher Texte lernen, lenken uns in jene Richtung, die wir als Prototyp der Technologie der Wissenschaft anerkennen. Ihr Antrieb, wenn nicht ihr Ursprung stammt aus der Gewohnheit des Nachdenkens über schriftliche Aussagen und ihre Implikationen." BRUNER/ OLSON 1978, S. 316, 317.- Aus der Fülle der Literatur zur Literalitätsforschung sei hier lediglich hingewiesen auf BAUMANN 1986, OLSON/ TORRANCE/ HILDYARD 1985 (besonders die darin enthaltene kommentierte Bibliographie von R. SCOLLON, S. 412-426), OLSON/ TORRANCE 1991, ONG <sup>2</sup>1985.
- 11 Zu verweisen wäre - aus dem Kontext meiner eigenen Untersuchungen - insbesondere auf F. W. DÖRPFELD und L. KELLNER. Was den Unterricht in biblischer Geschichte angeht, vgl. speziell QUITTSCHAU 1931, S. 46ff.; KREUTZWALD 1957. Zu verweisen ist auch auf FISCHER 1969.
  - 12 BAUMGART 1990, BLANKERTZ 1982, S. 83ff., 163ff.; BLANKERTZ 1963 sowie oben Anm. 9.
  - 13 DAVIS 1987, OTTENJANN/ WIEGELMANN 1982, PETERS/ HARNISCH/ ENDERS 1989.
  - 14 Ein Fallbeispiel: PETITTO/ GINSBURG 1982. Vgl. auch THOMAS 1987 (für den Hinweis danke ich THOMAS SOKOLL).
  - 15 ENGELSING 1973, S. 46; SCHÜLLER 1913-1916.
  - 16 Zur Erforschung der Lektüregewohnheiten des "gemeinen Mannes" im 18. Jahrhundert vgl. BÖDEKER/ CHAIX/ VEIT 1991, ENGELSING 1973, QUARTHAL 1989, SCHENDA 1970, WARTBURG-AMBÜHL 1981, WISWE 1975, WITTMANN 1982.
  - 17 MEDICK 1992b,c; ZIESSOW 1988.
  - 18 Hier v. a. das Archivgut des Kirchenschaffneiarchivs Zweibrücken, Schulakten (Einzelnachweise bei DILLMANN 1992).
  - 19 Vgl. FISCHER 1892/1969, S. 90, 115f., 179, 154f.; KRAMER 1961, S. 75, 77f.; KRAMER 1967, S. 51.- Von den zur Subsistenzsicherung dienenden handwerklichen und agrarischen Nebentätigkeiten kann hier abgesehen werden. Vgl. auch KRONBIEGEL <sup>2</sup>1806. An dieser höchst bemerkenswerten frühen volkskundlichen Schilderung läßt sich die Einbindung des (hier evangelischen) Lehrers in die kulturelle Textur des Dorfes in ihrer ganzen Vielfältigkeit besonders schön ablesen.
  - 20 Kirchenschaffneiarchiv Zweibrücken IV/3116, VI/1000: Zeugnis der Pfarrers SCHREINER von Minfeld für einen Lehrer, 22.9.1785, worin es heißt: "Seine besondere Gabe mit Krancken umzugehen, mit welcher er sich durch vorbeten, leßen und Zuspruch bei so manchem Sing-bett [?] seit meines Hierseins verdient gemacht, empfiehlt ihn vorzügl[ich] zu einer Schule angestellt zu werden, wo kein Prediger wohnhaft ist." Landeshauptarchiv Koblenz 1C/ 12867, fol. 70f.
  - 21 MITTERAUER 1990.
  - 22 GRILL 1975, LATSCHA 1936.- Allgemein auch PETRAT 1971, S. 141f., 144ff.; KIMMINICH 1989, S. 67 u.ö.
  - 23 Trier'sches Schulblatt 3 (1851): "Besonders dauerte nicht das Volk 1848 sehr, als es, wie in vielen andern, so auch in meiner Gemeinde die Schule zerstören - das Lehrpersonal fortjagen, das neue Schulhaus veräußern und sich wie ehemals ein Individuum dinge wollte, um mit ihren 113 Schulkindern zu schulmeistern. Glücklicherweise übte damals eine höhere Macht ihren Einfluß zur Abwendung dieses thörichten Unternehmens mit dem besten Erfolge aus [...]" (S. 78)
  - 24 Landesarchiv Speyer H35/ 393.
  - 25 Landesarchiv Speyer H35/ 393; Landeshauptarchiv Koblenz 442/ 9355.

- 26 Wenigstens einen schlagenden Beweis für das Übergewicht von Prestige- über pragmatische Gesichtspunkte habe ich außerhalb unseres Raumes bei G. F. DINTER (1760-1831) gefunden. Er schildert in seinen Lebenserinnerungen aus seiner Zeit als Pfarrer und Schulinspektor im sächsischen Görnitz, wie er das Instrument des Prestiges zur Förderung des Schulbesuchs bewußt einsetzte. "Ich durfte nur dafür sorgen, daß die Armen sich auszeichneten. Ich habe es erlebt, daß ein reicher Bauer zu mir sagte: Mein Junge muß fleißig in die Schule gehen. Ich werde es ja nicht leiden, daß *der* Bettelmanns Junge (er nannte einen Tagelöhnerssohn) mehr lernt, als meiner." (DINTER 1879, S. 119) Ein weiteres Beispiel: "In Sachsen wurden jährlich (gesetzmäßig) zwei Schulpredigten gehalten. Was that der Pfarrer zu Kitscher? Nach der Predigt verlas er (ohne Lob und Tadel) das Verzeichniß der Schulkinder, nicht in der Ordnung, wie sie saßen, sondern wie sie versäumt hatten. [...] Das half viel. Mein Jahn sagte: Herr Pfarrer, das machen Sie gut. Nun wird Schulbesuch. Es wird sich kein ordentlicher Mann gern als den schlechtesten Schulschicker bratwurstiren lassen (prostituiren lassen, wollte er sagen)." (Ebd., S. 119f.)
- 27 Vgl. Landeshauptarchiv Koblenz 442/6387.
- 28 Im Trier'schen Schulblatt erschienen in den fünfziger und sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts, beginnend mit dem Jahr 1855, eine ganze Reihe von Artikeln mit Anregungen und Erfahrungsberichten sowie Materialien (Lieder, Deklamationsstücke) über in der Schule veranstaltete Weihnachtsfeiern um den Christbaum, an der auch die Eltern und überhaupt die Dorfbewohner teilnahmen.
- 29 Zu letzterem ein aufschlußreiches Beispiel des Volkskundlers M. ZENDER aus "Feldforschungen" in der Eifel in den dreißiger Jahren: "Zeugnisse und Beobachtungen bestätigen vielfach, daß von diesen Sagen um 1930 die ältere Generation nichts mehr wußte, sie aber den Zwanzigjährigen geläufig waren. So kam es mehrmals vor, daß junge Menschen ihr Schulwissen vor mir ausbreiteten, während die Alten oft etwas betreten dazu schwiegen oder der Satz fiel: "Davon habe ich nie gehört." In Beilingen erzählte der Lehrer den Kindern bei einem Kreuz Überlieferungen. Ein alter Mann hörte interessiert zu und sagte dann, davon wisse er längst nichts mehr. Auch vom Kräutermännchen bei Kyllburg, das über Schmitz in die Schulchronik gekommen war, wußte niemand mehr im Ort. Euphemistisch heißt es einmal: "Diese Geschichten von früher waren fast vergessen, jetzt sind sie durch die Schule wieder bekannt" (Pickließem)." ZENDER 1979a, S. 270.
- 30 Eine Pionierarbeit auf diesem Gebiet - mit sprachwissenschaftlicher Orientierung - hat kürzlich SCHIKORSKY 1990 vorgelegt.
- 31 D. h. eine Neukonstituierung etwa magisch-abergläubischer Vorstellungen auf einer vergeistigenden, so paradox es klingt: "rationaleren" Ebene. Vgl. hierzu die Hinweise bei ZENDER 1979b, S. 815. Zur Rolle lebensweltlicher Veränderungen ebd., S. 810ff., 821ff.

## Quellen

- DINTER, G. F.: G. F. DINTER's Leben, von ihm selbst beschrieben. Wien 1879.
- KELLNER, L.: Volksschulkunde. Ein Hand- und Hilfsbuch für katholische Seminare, Lehrer und Schulaufseher. Essen <sup>2</sup>1856.
- KRONBIEGEL, C. F.: Über die Sitten, Kleidertrachten und Gebräuche der Altenburgischen Bauern. Altenburg <sup>2</sup>1806.
- MÜNCH, P. (Hrsg.): Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit. Texte und Dokumente zur Entstehung der "bürgerlichen Tugenden". München 1984.
- RUTSCHKY, K.: Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt a.M./ Berlin/ Wien 1983.

## Literatur

- AEBLI, H.: Kognitive Entwicklung als Aufbau in einem sozio-kulturellen Kontext. In: Psychologie. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen 29 (1970), S. 389-403.
- BAUMANN, G. (Hrsg.): The Written Word. Literacy in Transition. Oxford 1986.
- BAUMGART, F.: Zwischen Reform und Reaktion. Preußische Schulpolitik 1806-1859. Darmstadt 1990.
- BERGER, P. L./ LUCKMANN, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M. 1990.
- BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf 1963.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Weizlar 1982.
- BÖDEKER, H.-E./ CHAIX, G./ VEIT, P. (Hrsg.): Le livre religieux et ses pratiques. Etudes sur l'histoire du livre religieux en Allemagne et en France à l'époque moderne. Der Umgang mit dem religiösen Buch. Studien zur Geschichte des religiösen Buches in Deutschland und Frankreich in der frühen Neuzeit. Göttingen 1991.
- BOURDIEU, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1979.
- BRUNER, J. S./ OLVER, R. R./ GREENFIELD, P. M.: Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart 1971.
- BRUNER, J. S./ OLSON, D. R.: Symbole und Texte als Werkzeuge des Denkens. In: STEINER, G.: PIAGET und die Folgen. (Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd.7.) Zürich 1978, S. 306-320.
- BUGGLE, F.: Die Entwicklungspsychologie Jean PIAGETS. Stuttgart 1985.
- COLE, M./ COLE, S. R.: The Development of Children. New York/ Oxford 1989.
- DASEN, P. R./ DE RIBAUPIERRE, A.: Neo-Piagetian Theories: Cross-cultural and Differential Perspectives. In: International Journal of Psychology 22 (1987), S. 793-832.
- DAVIS, N. Z.: Buchdruck und Volk. In: DIES.: Humanismus, Narrenherrschaft und die Riten der Gewalt. Gesellschaft und Kultur im frühneuzeitlichen Frankreich. Frankfurt a.M. 1987, S. 210-249.
- DILLMANN, E.: Schule des Lebens. In: VAN DÜLMEN, R. (Hrsg.): Industriekultur an der Saar. Leben und Arbeit in einer Industrieregion. München 1989, S. 208-221.



- DILLMANN, E.: Schule und Volkskultur. Institutionelle Entwicklung und mental-kultureller Wandel im 18. und 19. Jahrhundert am Beispiel des saarländisch-trierischen Raumes. Diss. Saarbrücken 1992. (masch.)
- DOUGLAS, M.: Wie Institutionen denken. Frankfurt a.M. 1991.
- DÜLMEN, R. VAN/ SCHINDLER, N. (Hrsg.): Volkskultur. Zur Wiederentdeckung des vergessenen Alltags (16.-20. Jahrhundert). Frankfurt a.M. 1984.
- DÜLMEN, R. VAN: Historische Anthropologie in der deutschen Sozialgeschichtsschreibung. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 42 (1991), S. 692-709.
- ENGELSING, R.: Analphabetentum und Lektüre. Zur Sozialgeschichte des Lesens in Deutschland zwischen feudaler und industrieller Gesellschaft. Stuttgart 1973.
- FISCHER, K.: Geschichte des Deutschen Volksschullehrerstandes. Bd. 1, Hannover 1892, Reprint Leipzig 1969.
- FOUCAULT, M.: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M. 1987.
- FREYER, M.: Wechselbeziehung zwischen Methodenverbesserung und Kulturentwicklung am Beispiel der Didaktik Fr. E. von ROCHOWS. In: KRISS-RETTENBECK, L./ LIEDTKE, M. (Hrsg.): Erziehungs- und Unterrichtsmethoden im historischen Wandel. Bad Heilbrunn 1986, S. 164-184.
- FREYER, M.: ROCHOWS "Kinderfreund". Wirkungsgeschichte und Bibliographie. Bad Heilbrunn 1989.
- GESSINGER, J.: Sprache und Bürgertum. Zur Sozialgeschichte sprachlicher Verkehrsformen im Deutschland des 18. Jahrhunderts. Stuttgart 1980.
- GÖNNER, R.: FELBIGERS Schulreform und die Auswirkungen über Österreich hinaus. In: KRISS-RETTENBECK, L./ LIEDTKE, M. (Hrsg.): Regionale Schulentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Vergleichende Studien zur Schulgeschichte, Jugendbewegung und Reformpädagogik im süddeutschen Sprachraum. Bad Heilbrunn 1984, S. 17-30.
- GRILL, H.: Der ABC-Buch-Streit von Kirchheim-Bolanden. In: Blätter für pfälzische Kirchengeschichte und religiöse Volkskunde 42 (1975), S. 30-45.
- GURJEWITSCH, A. J.: Das Weltbild des mittelalterlichen Menschen. München 1989.
- HABERMAS, R./ MINKMAR, N. (Hrsg.): Das Schwein des Häuptlings. Sechs Aufsätze zur Historischen Anthropologie. Berlin 1992.
- HALLPIKE, CHR. R.: Die Grundlagen primitiven Denkens. München 1990.
- HERRLITZ, H.-G./ HOPF, W./ TITZE, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Königstein/Ts. 1986.
- HERRMANN, U.: Kunde fürs Volk: Die Botschaft der Fibel. In: JEGGLE, U., u.a. (Hrsg.): Volkskultur in der Moderne. Probleme und Perspektiven empirischer Kulturforschung. Reinbek 1986, S. 69-87.
- JANSEN, P.: Die Pädagogik Lorenz Kellners. Diss. Aachen 1983.
- JEISMANN, K.-E.: "Bildungsgeschichte". Aspekte der Geschichte der Bildung und der historischen Bildungsforschung. In: BÖDEKER, H. E./ HINRICHS, E. (Hrsg.): Alt-europa - Ancien régime - frühe Neuzeit. Probleme und Methoden der Forschung. Stuttgart-Bad Cannstatt 1991, S. 175-200.
- KEHR, C. (Hrsg.): Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. 3 Bde., Gotha 1888-1889.
- KEMPER, H.: Theorie pädagogischer Institutionen. In: ROTH, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 293-303.
- KIMMINICH, E.: Religiöse Volksbräuche im Räderwerk der Obrigkeiten. Ein Beitrag zur Auswirkung aufklärerischer Reformprogramme am Oberrhein und in Vorarlberg. Frankfurt a.M. 1989.

- KRAMER, K.-S.: Volksleben im Hochstift Bamberg und im Fürstentum Coburg. Würzburg 1967.
- KRAMER, K.-S.: Volksleben im Fürstentum Ansbach und seinen Nachbargebieten (1500-1800). Würzburg 1961.
- KREUTZWALD, H.: Zur Geschichte des Biblischen Unterrichts und zur Formgeschichte des biblischen Schulbuches. Freiburg 1957.
- KUHLEMANN, F.-M.: Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794-1872. Göttingen 1992.
- LABOUVIE, E.: Verbotene Künste. Volksmagie und ländlicher Aberglaube in den Dorfgemeinden des Saarraumes (16. - 19. Jahrhundert). St. Ingbert 1992.
- LATSCHA, J. P.: Geschichte des Kirchheimer Abcbuchstreites. In: Blätter für pfälzische Kirchengeschichte und religiöse Volkskunde 12 (1936), S. 3-17, 33-58.
- LESCHINSKY, A./ ROEDER, P. M.: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Frankfurt a.M./ Berlin/ Wien 1983.
- LÜDTKE, A. (Hrsg.): Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen. Frankfurt a.M./ New York 1989.
- LUNDGREEN, P.: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil 1 (1770-1918), Göttingen 1980.
- MEDICK, H.: Entlegene Geschichte? Sozialgeschichte und Mikro-Historie im Blickfeld der Kulturanthropologie. In: MATTHES, J. (Hrsg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. (=Soziale Welt, Sonderband 8.) 1992, S. 167-178. (a)
- MEDICK, H.: Buchkultur und lutherischer Pietismus. Buchbesitz, erbauliche Lektüre und religiöse Mentalität in einer ländlichen Gemeinde Württembergs am Ende der frühen Neuzeit: Laichingen 1748 - 1820. In: VIERHAUS, R., u. Mitarb. des Max-Planck-Instituts für Geschichte (Hrsg.): Frühe Neuzeit - Frühe Moderne? Forschungen zur Vielschichtigkeit von Übergangsprozessen. Göttingen 1992, S. 297-326. (b)
- MEDICK, H.: Ein Volk "mit" Büchern. Buchbesitz und Buchkultur auf dem Lande am Ende der Frühen Neuzeit: Laichingen 1748-1820. In: Aufklärung 6 (1992), H. 1, S. 59-93. (c)
- MITTERAUER, M.: "Heut' ist eine heilige Samstagnacht". Ein Passionsgebet im sozialgeschichtlichen Kontext seiner Überlieferung. In: VAN DÜLMEN, R. (Hrsg.): Arbeit, Frömmigkeit und Eigensinn. Studien zur historischen Kulturforschung II. Frankfurt a.M. 1990, S. 260-299.
- OLSON, D. R./ TORRANCE, N./ HILDYARD, A. (Hrsg.): Literacy, Language, and Learning. The Nature and Consequences of Reading and Writing. Cambridge 1985.
- OLSON, D. R./ TORRANCE, N. (Hrsg.): Literacy and Orality. Cambridge 1991.
- ONG, W. J.: Orality and Literacy. The Technologizing of the Word. London/ New York <sup>2</sup>1985.
- OTTENJANN, H. / WIEGELMANN, G. (Hrsg.): Alte Tagebücher und Anschreibebücher. Quellen zum Alltag der ländlichen Bevölkerung in Nordwesteuropa. Münster 1982.
- PETERS, J./ HARNISCH, H./ ENDERS, L.: Märkische Bauerntagebücher des 18. und 19. Jahrhunderts. Selbstzeugnisse von Milchviehbauern aus Neuholland. Weimar 1989.
- PETERS, J.: "... dahingeflossen ins Meer der Zeiten." Über frühmodernes Zeitverständnis der Bauern. In: VIERHAUS, R., u. Mitarbeiter des Max-Planck-Instituts für Geschichte (Hrsg.): Frühe Neuzeit - Frühe Moderne? Forschungen zur Vielschichtigkeit von Übergangsprozessen. Göttingen 1992, S. 180-205.

- PETTITO, A. L./ GINSBURG, P.: Mental Arithmetic in Africa and America: Strategies, Principles and Explanations. In: *International Journal of Psychology* 17 (1982), S. 81-102.
- PETRAT, P.: *Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750-1850.* München 1971.
- PIAGET, J.: *Das Weltbild des Kindes.* München 1988.
- PROSSER, M.: Spätmittelalterliche ländliche Rechtsaufzeichnungen am Oberrhein zwischen Gedächtniskultur und Schriftlichkeit. Untersuchungen am Übergang von analphabetischen zu skriptualen Überlieferungsformen im Blickfeld rechtlicher Volkskunde. Würzburg 1991.
- QUARTHAL, F.: Leseverhalten und Lesefähigkeit in Schwaben vom 16. bis zum 19. Jahrhundert. Zur Auswertungsmöglichkeit von Inventuren und Teilungen. In: *Die alte Stadt* 16 (1989), S. 339-350.
- QUITTSCHAU, E.: *Das religiöse Bildungsideal im Vormärz. Ein Beitrag zur Geschichte des Seminarunterrichts in Preußen.* Gotha 1931.
- RAULFF, U. (Hrsg.): *Vom Umschreiben der Geschichte. Neue historische Perspektiven.* Berlin 1986.
- ROESSLER, W.: *Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland.* Stuttgart 1961.
- ROGOFF, B.: Schooling and the development of cognitive skills. In: TRIANDIS, H. C./ HERON, A. (Hrsg.): *Handbook of Cross-cultural Psychology. Bd. 4: Developmental Psychology.* Boston 1981, S. 233-294.
- SCHENDA, R.: *Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770-1910.* Frankfurt a.M. 1970.
- SCHIKORSKY, I.: *Private Schriftlichkeit im 19. Jahrhundert. Untersuchungen zur Geschichte des alltäglichen Sprachverhaltens "kleiner Leute".* Tübingen 1990.
- SCHINDLER, N.: *Widerspenstige Leute. Studien zur Volkskultur in der frühen Neuzeit.* Frankfurt a.M. 1992.
- SCHÜLEIN, J. A.: *Theorie der Institution. Eine dogmengeschichtliche und konzeptionelle Analyse.* Opladen 1987.
- SCHÜLLER, A.: Die Volksbildung im Kurfürstentum Trier zur Zeit der Aufklärung. In: *Trierer Jahresberichte* 4 (1913), 5 (1914), 6 (1916) [fortl. Paginierung].
- SEGALL, M. H./ DASEN, P. R./ BERRY, J. W./ POORTINGA, Y. H.: *Human Behavior in Global Perspective. An Introduction to Cross-cultural Psychology.* New York 1990.
- STACH, R.: *Schulreform der Aufklärung. Zur Geschichte des Philanthropismus.* Heinsberg 1984.
- THOMAS, K.: Numeracy in Early Modern England. In: *Transactions of the Royal Historical Society* 37 (1987), S. 102-132.
- TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): *Schultheorien.* Hamburg 1987.
- TILLMANN, K.-J.: *Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung.* Reinbek 1989.
- TISCHER, H.: *Geschichte des deutschen Volksschullesebuches. Von den Anfängen bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts.* Diss. Erlangen-Nürnberg 1969. (masch.)
- TREFZER, R.: *Die Konstruktion des bürgerlichen Menschen. Aufklärungspädagogik und Erziehung im ausgehenden 18. Jahrhundert am Beispiel der Stadt Basel.* Zürich 1989.
- WARTBURG-AMBÜHL, M.-L. von: *Alphabetisierung und Lektüre. Untersuchung am Beispiel einer ländlichen Region im 17. und 18. Jahrhundert.* Bern 1981.
- WISWE, M.: *Bücherbesitz und Leseinteresse Braunschweiger Bauern im 18. Jahrhundert.* In: *Zeitschrift für Agrargeschichte und Agrarsoziologie* 23 (1975), S. 210-215.

- WITTMANN, R.: Der lesende Landmann. Zur Rezeption aufklärerischer Bemühungen durch die bäuerliche Bevölkerung im 18. Jahrhundert. In: DERS.: Buchmarkt und Lektüre im 18. und 19. Jahrhundert. Beiträge zum literarischen Leben 1750-1880. Tübingen 1982, S. 1-45.
- WUNDER, H.: Kulturgeschichte, Mentalitätengeschichte, Historische Anthropologie. In: VAN DÜLMEN, R. (Hrsg.): Fischer Lexikon Geschichte. Frankfurt a.M. 1990, S. 65-86.
- ZENDER, M.: Buch, Schule und Volkserzählung. Beobachtungen in der Eifel. In: Fabula 20 (1979), S. 265-276. (a)
- ZENDER, M.: Das Volksleben in den Rheinlanden seit 1815. In: PETRI, F./ DROEGE, G. (Hrsg.): Rheinische Geschichte in drei Bänden. Bd. 3: Wirtschaft und Kultur im 19. und 20. Jahrhundert. Düsseldorf 1979, S. 759-875. (b)
- ZIESSOW, K.-H.: Ländliche Lesekultur im 18. und 19. Jahrhundert. Das Kirchspiel Menslage und seine Lesegesellschaften 1790-1840. 2 Bde., Cloppenburg 1988.



## Tradition und Innovation

### *Zum Wandel des niederen Bildungssektors in Preußen 1790-1918*

#### **1. Ein neuer Zugang zur Geschichte des niederen Bildungssektors**

Die Forschung zur Geschichte des niederen Schulwesens ist vor allem durch die unterschiedliche Bewertung des säkularen Wandlungsprozesses vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis zum Beginn der Weimarer Republik geprägt. Werden auf der einen Seite die langfristig angelegte traditionale Verankerung und der defizitäre Charakter der preußischen Schulentwicklung betont, steht dem auf der anderen Seite ein Forschungsansatz gegenüber, der auf die langfristigen Erfolge und Innovationsleistungen der preußischen Bildungspolitik, die Fortschritte und die Modernität des Schulwesens verweist. Während die erste Position ihre Fragestellungen vor allem aus dem normativen Konzept einer emanzipatorischen Pädagogik entwickelt hat, vor dessen Wertekanon die historische Schulentwicklung nur als unzureichend eingestuft werden kann, ist der modernisierungstheoretische Forschungsansatz - obwohl ebenfalls den normativen Werthaltungen hochentwickelter Industriegesellschaften verpflichtet - doch viel stärker an den historischen Konstituierungs- und Entwicklungsbedingungen des Schulwesens sowie an einer international vergleichenden Perspektive interessiert. Auf der Grundlage dieses Ansatzes versteht es sich von selbst, daß die Bildungsentwicklung in Preußen notwendigerweise in einem viel günstigeren Licht erscheinen muß.

Außer den ganz unterschiedlichen Bewertungen der wesentlichen Strukturprozesse kommt hinzu, daß die Forschung einige Problembereiche nicht hinreichend gelöst hat, so daß sich die unterschiedlichen Beurteilungen des Wandels zum Teil schon aus solchen Defiziten ergeben. Lange Zeit blieb etwa die Entwicklung des städtischen Schulwesens, vor allem dessen Differenzierung im niederen Sektor, unterbelichtet. Ein besonderer Mangel besteht in der nicht hinreichend geklärten Funktion des "mittleren" Schulwesens. Auch die Geschichte der Unterrichtsinhalte und der verwandten Lehrbücher ist noch keineswegs befriedigend geschrieben. Eigendynamische Prozesse, regionale und lokale Sonderentwicklungen wurden ihrer Bedeutung entsprechend nicht intensiv genug thematisiert. Vor allem aber hat man die Volksschulgeschichte lange Zeit recht einseitig als die Geschichte der staatlichen Bildungspolitik geschrieben, ohne die Schulwirklichkeit hinreichend zu berücksichtigen. Methodisch bedeutete dieses Vorgehen, vornehmlich die auf einer relativ hohen Ebene angesiedelten Akten, nicht aber die Akten-

bestände "niederer" Provenienz gebührend in die Untersuchung mit einbezogen zu haben.

Sowohl die unterschiedlichen Bewertungen der Bildungsentwicklung als auch die Forschungsdefizite machen es daher reizvoll, mit einem historisch gesättigten, theoretischen Konzept neu anzusetzen und gleichzeitig einige empirische Lücken der Forschung zu schließen. Im folgenden sollen daher - unter Bezug auf die von mir an anderer Stelle vorgelegten Ergebnisse (KUHLEMANN 1991, 1992) - zunächst die theoretischen und methodologischen Probleme für eine angemessene Analyse und Beschreibung zur Sprache kommen, bevor in einem weiteren Schritt die grundlegenden Veränderungsprozesse zwischen dem ausgehenden 18. Jahrhundert und dem Ende des Kaiserreichs grob zu skizzieren sind. Ein knappes Resümee versucht schließlich, beide Teile pointiert zusammenzufassen.

## **2. Theoretische und methodologische Probleme bei der Analyse von Modernisierungsprozessen**

Gemessen an den Begriffen "Tradition" und "Innovation" stellt sich der säkulare Wandlungsprozeß im Bereich des niederen Bildungssektors als ein durch permanente Innovation gekennzeichnete Ablösungsprozeß traditionaler Elemente dar, in dessen Verlauf es zu vielfältigen Krisen, Spannungen und Gegensätzen kam. Die Krisendisposition der Modernisierung resultierte aus den diversen Konfliktlagen zwischen staatlichem Steuerungsanspruch, gesellschaftlichen Interessen, einer gewissen Eigendynamik des Bildungswesens und den vielfältigen regionalen und lokalen Sonderbedingungen. Ein angemessenes Erklärungs- und Beschreibungsmodell für den bildungspolitischen und schulstrukturellen Wandel muß daher einerseits der Komplexität unterschiedlicher Einflußfaktoren gerecht werden, darf jedoch andererseits nicht zu allgemein bleiben, um die grundlegenden Transformationsprozesse angemessen analysieren und beschreiben zu können.

Hier sei darum der Ausgangspunkt bei den von den Modernisierungstheorien thematisierten Funktionen politischer Systeme und den darauf bezogenen Krisentheoremen genommen, die als die entscheidenden Strukturbedingungen für den politischen, ökonomischen und sozialkulturellen Wandel figurieren. Gemeint sind die Legitimierungs-, Prozeß- und Leistungsfunktionen, deren Erfüllung für die Stabilität sowie die Steuerungs- und Anpassungskapazität eines politischen Systems von konstitutiver Bedeutung sind. Während die Legitimierungsfunktionen auf die Loyalitätsbeschaffung und Identitätssicherung der Untertanen bzw. Staatsbürger zielen, sind mit den Prozeßfunktionen grundlegende Steuerungsprobleme, so etwa die Rekrutierung von Funktionsträgern und Eliten, die Regelung der gesellschaftlichen Kommunikation und der Ausgleich von Interessen, angesprochen. Die Leistungsfunktionen schließ-

lich basieren auf der Notwendigkeit, gesamtgesellschaftliche Ressourcen zu verteilen, die innere Ordnung zu garantieren und stabile Außenbeziehungen zu gewährleisten. Allen drei Systemfunktionen lassen sich die typischen Krisentheoreme zuordnen, die als immer wieder neu sich stellende historische Herausforderungen gelten können und deren Lösung sich für die Weiterentwicklung des Gesamtsystems als notwendig erweist. Zu nennen sind die Legitimitäts-, die Identitäts-, die Partizipations-, die Integrations-, die Penetrations- und die Distributionskrise.

Das niedere Bildungswesen tangierte maßgeblich alle drei Systemfunktionen bzw. Krisentheoreme. Seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert stellte sich mit der Legitimitätskrise das Problem der bildungspolitischen Loyalitätsbeschaffung von Untertanen bzw. Staatsbürgern, mit der Identitätskrise das Problem politischer Identitätsbildung (nationaler Identifikation) durch schulische Sozialisation, mit der Penetrationskrise das Problem der Monopolisierung staatlicher Bildungszuständigkeit, mit der Integrationskrise das Problem der Überwindung lokaler und provinzieller Besonderheiten durch schulorganisatorische, verwaltungstechnische und curriculare Normierung, mit der Partizipationskrise das Problem schulisch vermittelter kultureller und politischer Teilhabe am gesellschaftlichen Gesamtkomplex, mit der Distributionskrise das Problem der Umverteilung von Bildungsgütern für die nicht mehr ständisch gebundenen, sondern formell gleichen Staatsbürger.

Die so formulierten Krisentheoreme bieten die Möglichkeit, den bildungshistorischen Wandlungsprozeß an die grundlegenden Funktionen des politischen Systems zurückzubinden und damit Aussagen sowohl über die auslösenden als auch die treibenden Faktoren der Entwicklung zu machen. Bezogen auf die Integrations-, Legitimitäts- und Identitätskrise sei hier nur beispielhaft dargestellt: Im 18. Jahrhundert waren durch den Erwerb Schlesiens und der polnischen Gebiete allein vier Millionen Katholiken zum protestantischen Preußen gekommen, womit sich für den preußischen Staat das Problem einer schulischen Integration von konfessionellen und ethnischen Minderheiten bereits in der Anfangsphase des hier untersuchten Zeitraums stellte. Die Westprovinzen Rheinland und Westfalen mußten seit 1815 in einem langwierigen Eingliederungsprozeß erst noch mit den preußischen Kernlanden verschmolzen werden. Nicht zuletzt stellte die Integration der Polen im gesamten 19. Jahrhundert, besonders aber nach der Reichsgründung aufgrund der sich radikalisierenden "Germanisierungspolitik" und des anwachsenden polnischen Nationalismus, ein schwerwiegendes, auch schulpolitisch zu lösendes Entwicklungsproblem dar.

Zwei klassische Legitimitätskrisen des politischen Systems sind in Preußen zum einen nach der Niederlage gegen NAPOLEON 1806/07 und zum anderen in der Revolution von 1848/49 zu erkennen. Darüber hinaus hielt auch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aufgrund des Aufstiegs des ultramontanen Katholizismus und der sozialdemokratischen Arbeiterbewegung ein auch schulpolitisch zu bewältigender Legitimitätsdruck an. Das Problem politischer



Identitätsbildung, mithin die in modernisierungstheoretischer Perspektive immer wieder auftretenden Identitätskrisen, spielte ebenfalls eine Rolle: zunächst in der Zeit nach 1806, als im Rahmen der neuhumanistischen Bildungsreform der Gedanke einer "Nationalerziehung" als neues identitätsstiftendes Band den Widerstand gegen NAPOLEON mobilisieren sollte; später, im Kontext restaurativ-reaktionärer Systemstabilisierung, als die Volksschulpolitik durch die Vermittlung von Christlichkeit, Untertänigkeit und "positiven Bürgertugenden" den Kurs defensiver Modernisierung unterstützen sollte. Schließlich ist für die Zeit nach 1871 auf die Notwendigkeit nationaler Identitätssicherung im kleindeutsch-preußischen Nationalstaat zu verweisen.

Weitere grundlegende Herausforderungen der preußischen Volksschulpolitik bestanden etwa in der sich zuspitzenden sozialökonomischen Krise am Ende des 18. Jahrhunderts, im Massenpauperismus in der Zeit des Vormärz und in den vielfältigen sozialstrukturellen Veränderungsprozessen im Bereich der Städte. Mit all diesen politischen Entwicklungsproblemen sind grundlegende Sachverhalte beschrieben, die der Volksschulpolitik bestimmte Bahnen wiesen, ganz unabhängig zunächst von konservativen oder liberalen Schwerpunktsetzungen, an denen sich die ältere Forschung so sehr orientiert hat.

Einschränkend ist jedoch zu sagen, daß mit den hier beschriebenen Krisenfaktoren zunächst nur die Hintergründe, Anstöße und Ursachen bestimmter Entwicklungen begriffen werden können. Noch keineswegs ist damit das komplexe Spannungsfeld von Modernisierungsprozessen, etwa das typische Nebeneinander von Tradition und Moderne, die viel diskutierte "Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen", hinreichend erfaßt. Auch bleiben die weiteren, bereits vorn angedeuteten Strukturbedingungen - das Agieren gesellschaftlicher Gruppen, eine partielle Eigendynamik des Bildungswesens sowie lokale und regionale Sonderbedingungen - noch unberücksichtigt. Daher sind im folgenden noch einige weitere analytische Kategorien sowie ein grundlegender Theorieansatz, DIETRICH RÜSCHEMEYER Konzept der "Partiellen Modernisierung", einzuführen, mit deren Hilfe der Strukturwandel des niederen Bildungssektors theoretisch befriedigend analysiert werden kann.

Nach RÜSCHEMEYER soll unter partieller Modernisierung "ein Prozeß sozialen Wandels" verstanden werden, "der zur Institutionalisierung relativ moderner Sozialformen neben erheblich weniger modernen Strukturen in ein und derselben Gesellschaft führt". In Bezug auf den sozialkulturellen Wandel ist dieser Prozeß vor allem durch zwei grundlegende Entwicklungen: die Entstehung einer "säkularisierten Intelligenz" und das Auftreten reaktionärer Gegenbewegungen, charakterisiert. Während die neuen Funktionseliten (Lehrer, Juristen, Journalisten usw.) an "höher entwickelten sozial-kulturellen Mustern" orientiert sind und als "Kommunikationsspezialisten" wichtige politische, kulturelle und moralische Aufgaben im Prozeß der Modernisierung übernehmen, stehen dem auf der anderen Seite die Vertreter der alten Sozialordnung gegenüber, die, orientiert an den traditionellen Werthaltungen und Herrschaftsverhältnissen, das intellektuelle Modernisierungspotential

vorzeitig beschneiden oder den bereits vollzogenen kulturellen Wandel nachträglich korrigieren wollen. Der Konflikt ist mithin vorprogrammiert. Er wird in der Regel noch dadurch zusätzlich verschärft, daß die traditionellen Kräfte im Zuge der fortschreitenden Modernisierung die vormodernen Wertorientierungen zu ausgefeilten Wertmustern in Form des Konservatismus transformieren und nunmehr einen ideologisch aufgeladenen Kampf gegen die Moderne beginnen (RÜSCHEMEYER 1969, S. 382-396).

Als weitere Kategorien, die die spannungsreiche Ambivalenz der Modernisierung analytisch zu erfassen vermögen, bieten sich für den Bereich der Volksschulentwicklung vier grundlegende Strukturmerkmale an.

(1) Erstens ist von einer *defensiven Ambivalenz* in der preußischen Volksschulpolitik auszugehen, die sich zum einen aus dem fundamentalen Machterhaltungsinteresse des Staates, zum anderen aus dessen innerer Fraktionierung ergibt. So muß als ein wesentliches Moment staatlicher Politik das Bestreben gelten, den Modernisierungsprozeß auf jeden Fall unter Kontrolle zu halten. Vor allem an diesem Zweck orientiert, kann die staatliche Politik von der intensiven Förderung der Modernisierung bis hin zu gegenteiligen Maßnahmen der Bewahrung traditionaler Gegebenheiten reichen. Ja es können beide Möglichkeiten sogar nebeneinander bestehen und somit zur Ausbildung ganz unterschiedlicher, entweder traditionaler oder moderner Strukturmuster beitragen. Die defensive Ausrichtung einer solchen Politik ist dabei, in den Worten Rüschemeyers, an dem Interesse orientiert, die "traditionalen Grundlagen der politischen Macht" aufrechtzuerhalten. Das schließt jedoch keineswegs das gleichzeitige Bestreben aus, die als notwendig erachteten Innovationen durchzuführen bzw. die sich anstauenden Modernisierungskrisen zu bewältigen. Der Grundcharakter der defensiven Ambivalenz muß mithin als der ständige Versuch des Ausgleichs zwischen der alten politischen Ordnung und der modernen gesellschaftlichen Entwicklung bezeichnet werden (RÜSCHEMEYER 1969, ebd.). Die Ambivalenz der staatlichen Politik resultierte - auf einer anderen Ebene - auch aus der fraktionierten Struktur des politischen Apparates, vor allem der staatlichen Bürokratie. Insbesondere in Preußen stellte die provinzielle Schulbürokratie einen dezentralen Machtfaktor dar, durch den, vor allem in der ersten Jahrhunderthälfte, aber auch darüber hinaus, die zentralstaatliche Politik zum Teil unterlaufen werden konnte.

(2) Ein zweites grundlegendes Strukturmerkmal im volksschulpolitischen Modernisierungsprozeß Preußens ist die *polyvalente Funktionalisierung* der Volksschule nicht nur durch den Staat, sondern auch durch die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen, die bestimmte Ansprüche an die Schule stellten. Vor allem sind das städtische Bürgertum, der ländliche Grundbesitz, die Kirchen, die öffentliche Meinung sowie auch die Eltern der Schulkinder zu nennen. Als zum Teil einflußreiche Schulinteressenten bestimmten sie die Volksschulentwicklung wesentlich mit. Der preußische Verwaltungsstaat geriet immer stärker "in das Kreuzfeld der verschiedenen Interessen" (KOSSELCK 1967/1987, S. 587).

(3) Neben den staatlichen und gesellschaftlichen Bezügen ist als ein drittes wesentliches Strukturmerkmal auf die *partielle Eigendynamik* des Bildungswesens hinzuweisen. Damit kommen nicht nur die den niederen Bildungssektor von "außen" funktionalisierenden Kräfte, sondern auch die im Schulwesen selber tätigen Personen wie die Volksschullehrer, Seminardirektoren und Seminarlehrer in den Blick, deren schulpolitische Interessen von allen anderen Interessenlagen grundsätzlich unterschieden sein konnten. Vor allem sind es deren "professionelle" Ansprüche, die als der wesentliche Motor einer eigendynamischen Entwicklung angesehen werden müssen (vgl. LUNDGREEN 1980, S. 11, 55).

(4) Viertens ist auf einen Sachverhalt hinzuweisen, der die bisher genannten drei Strukturmerkmale im Sinne eines theoretisch befriedigenden Erklärungsmusters zusammenbinden kann. Sucht man nach einer Erklärung für das strukturelle Nebeneinander von traditionaler Verankerung und massiver Innovation im Prozeß des Übergangs, so ist für die preußische Entwicklung vor allem auf ein hohes Maß an lokaler und regionaler Autonomie hinzuweisen. Dieser hier als *lokaler und regionaler Relativismus* bezeichnete Sachverhalt machte es möglich, bestimmte, im Verlauf des Modernisierungsprozesses auftretende Inkonsistenzen und Spannungen zu neutralisieren. Die durch die defensive Ambivalenz, die polyvalente Funktionalisierung und die eigendynamischen Prozesse mitverursachten Partialentwicklungen konnten langfristig kanalisiert und die eigentlich widerstrebenden Elemente in ein friedliches Nebeneinander gebracht werden.

Schließlich sei an dieser Stelle betont, daß die vier formulierten Strukturmerkmale des volksschulpolitischen Modernisierungsprozesses wichtige Korrektive im Hinblick auf die gängige, in ihrem einseitigen Etatismus falsche Sozialdisziplinierungsthese darstellen. Die vier Theoreme bieten den Vorteil, nicht nur die Funktion bzw. den Geltungsanspruch der staatlichen Politik im Prozeß der Modernisierung besser zu verorten, sondern vor allem auch die Bildungsinstitution Volksschule in einem viel breiter angelegten theoretischen Rahmen zu analysieren, als das aus einem etatistisch verengten Blickwinkel möglich wäre.

### **3. Die grundlegenden Veränderungsprozesse des niederen Bildungssektors in Preußen 1790-1918**

#### **3.1 Schulpflichtdurchsetzung und Alphabetisierung**

Eine bedeutende Modernisierungsleistung der preußischen Volksschulpolitik bestand in der Durchsetzung der Schulpflicht und der Alphabetisierung. In einem äußerst schwierigen, von erheblichen traditionellen Widerständen begleiteten, dennoch aber kontinuierlich fortschreitenden Innovationsprozeß

war bis zu den 1880er Jahren das "Prinzip des sozialen Volksunterrichts" (LORENZ VON STEIN) etabliert und auch die Alphabetisierung weitgehend durchgesetzt.

Dieser fundamentale Veränderungsprozeß resultierte - zum einen - aus dem elementaren Interesse des Staates, die durch die sozialökonomischen und politischen Veränderungen hervorgerufenen Krisenlagen und Entwicklungsprobleme langfristig zu steuern. So wurde die allgemeine Schulpflicht bereits in den einschlägigen Reglements und Gesetzen von 1717, 1736, 1763 und 1794 offiziell immer wieder verkündet. Darüber hinaus beanspruchte der Staat die Schulen seit der sich zuspitzenden sozialökonomischen Krisenlage des ausgehenden 18. Jahrhunderts und der Legitimitätskrise des politischen Systems zwischen 1806/07 und 1815 auch immer stärker für die eigenen Zwecke. Im Allgemeinen Landrecht von 1794 wurden sie als "Veranstaltungen des Staates" definiert; im Rahmen der von Massowschen Bildungsreformen stellte die Politik die Funktion von Unterricht und Erziehung für die Wohlfahrt des Staates nachdrücklich heraus; und gegen die konkurrierenden gesellschaftlichen Interessenlagen, die statt der Schulpflichtdurchsetzung die Kinderarbeit verteidigten, avancierte die Bildung der Untertanen gar zu dem "höchsten Staatszweck".

Gleichwohl war die Durchsetzung der Schulpflicht und der Alphabetisierung nicht nur die Sache des Staates. Beide politischen Ziele hingen - zum anderen - von den gesellschaftlichen Gruppen ab, die sich zum Teil massiv gegen die Realisierung des staatlichen Erziehungsanspruchs zur Wehr setzten. Guts- und Grundbesitzer auf dem Lande, Fabrikanten, Hausindustrielle in den Städten und auf dem Lande, aber auch die Eltern der Schulkinder, die ein Interesse an der kindlichen Arbeitskraft hatten, stellten sich einer zügigen Verwirklichung des "höchsten Staatszwecks" immer wieder in den Weg. Hinzu kamen weitere strukturelle Hindernisse wie etwa die Armut weiter Bevölkerungskreise. Viele Eltern schickten ihre Kinder nicht zur Schule aufgrund unzureichenden Schuhwerks und im Winter fehlender warmer Kleidung. Die nicht ausreichenden finanziellen Ressourcen der Kommunen und ländlichen Schulvereine sind zu erwähnen, da die zügige Durchsetzung der Schulpflicht und der Alphabetisierung in vielen Fällen schon an dem nicht vorhandenen Schulraum scheitern konnte. Auch auf das Problem der ethnischen Minderheiten ist in diesem Zusammenhang hinzuweisen. So stellte etwa der Widerstand der Polen in den polnischsprachigen Regionen gegen die preußische Sprachenpolitik, am deutlichsten in den Schulstreiks zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu erkennen, ein wesentliches Hindernis für die Akzeptanz der "preußischen" Schule dar.

Im Hinblick auf die Kinderarbeit ist entgegen verbreiteten Forschungspositionen zu betonen, daß dieses Problem auch in der zweiten Jahrhunderthälfte noch keineswegs erledigt war. Nach den Kinderschutzbestimmungen von 1839 und 1853 ist es vielfach zu einer Verlagerung gewerblicher Kinderarbeit in die von der Fabrikgesetzgebung nicht tangierten Produk-

tionsbereiche gekommen. Noch um die Jahrhundertwende waren 5,2% aller schulpflichtigen Kinder gewerblich tätig, bei Berücksichtigung der Landwirtschaft liegt der Wert sogar bei 20% (FELDENKIRCHEN 1981, S. 1-41). Die nicht abgeschaffte Kinderarbeit bedeutete, daß der Schulbesuch in vielen Regionen noch für lange Zeit durch häufige Intervalle unterbrochen war und die achtjährige Schulzeit in vielen Fällen nicht eingehalten wurde.

Der Staat reagierte auf das Problem der Kinderarbeit - ganz im Rahmen des Interpretationsmodells - defensiv. Während es in vielen Regionen und Städten möglich war, Schulpflicht und Alphabetisierung problemlos durchzusetzen, verzichtete er vor allem in den durch Strukturkrisen und traditionale gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse geprägten Regionen auf eine zügige Verwirklichung des "höchsten Staatszwecks". Im Hinblick auf die Kinderarbeit in Fabriken - das betraf im wesentlichen die Städte - brachte der Staat zwar relativ früh die bereits erwähnten, im europäischen Vergleich fortschrittlichen Kinderschutzbestimmungen von 1839 und 1853 zustande; eine Regelung der Heimarbeit und der Tätigkeit in gewerblichen Kleinbetrieben blieb jedoch im gesamten 19. Jahrhundert aus. Gegen die Erwerbstätigkeit von Kindern im kleinen Gewerbe erging erst 1903 ein Gesetz, das u.a. zum erstenmal das Recht der Eltern einschränkte, die Kinder im eigenen Betrieb oder in der Familie zur Arbeit zu gebrauchen. Gesetzlich völlig ungeregelt blieb dagegen bis weit ins 20. Jahrhundert - vor allem aufgrund des massiven Widerstandes der ländlichen Besitzklassen - die Kinderarbeit auf dem Land. Staat und Gemeinden hatten daher in vielen Fällen keine andere Wahl, als den Schulbesuch mit polizeilicher Hilfe durchzusetzen oder institutionell zu reagieren. Dies geschah durch die Einrichtung von sog. Halbtagschulen, die statt der "damals noch übliche[n] Ganztagschule" viele der saisonal und nebenbei arbeitenden Kinder aufnahmen (BERG 1974, S. 387-391).

Das Ergebnis der defensiven staatlichen Modernisierungsstrategie sowie der polyvalenten gesellschaftlichen Interessenlagen war mithin, unter den Bedingungen des lokalen und regionalen Relativismus, daß die Entwicklung insgesamt durch ein strukturelles Nebeneinander von weit fortgeschrittenen und zurückbleibenden Entwicklungsprozessen geprägt war. Langfristig nahmen die gravierenden Unterschiede jedoch radikal ab, wobei die am stärksten unterentwickelten und durch hemmende Strukturkrisen belasteten Regionen enorm aufholten und sich dem allgemeinen Standard anpaßten. Das gilt auch für die differierenden Alphabetisierungsgrade.

Fragt man konkret nach den sozialökonomischen, ethnischen und konfessionellen Bedingungen, die für eine entweder zügige oder nur schleppende Schulpflichtdurchsetzung und Alphabetisierung erfüllt sein mußten, so ist zu betonen, daß "ein hoher Anteil von Polen und Katholiken, ein Überwiegen der Landwirtschaft und des Großgrundbesitzes, eine geringe Bevölkerungsdichte und ein niedriger Urbanisierungsgrad" sich als ungünstige Konstellation erwiesen. Diese Bedingungen lagen z.B. in der Provinz Posen vor. "Die günstigste Konstellation bestand demgegenüber im Fehlen einer fremd-

sprachigen Bevölkerung, dem Überwiegen des Protestantismus, in der Vorherrschaft von Industrie und Handwerk, in ausgewogenen Eigentumsverhältnissen, hoher Bevölkerungsdichte und fortgeschrittenem Urbanisierungsgrad." Diese Verhältnisse waren in der Provinz Sachsen gegeben (FRANÇOIS 1983, S. 755-768).

Generell ergeben sich bei einer Betrachtung der unterschiedlichen Entwicklungsgeschwindigkeiten in der Durchsetzung der Schulpflicht und der Alphabetisierung vier charakteristische Verlaufsprozesse: *erstens* die zügige Verwirklichung beider Ziele in den nicht durch hemmende Strukturkrisen belasteten Regionen, vor allem im mittleren und westlichen Preußen; *zweitens* die relativ spät einsetzende Modernisierung in den durch die Protoindustrie belasteten Regionen am Niederrhein und Umgebung; *drittens* die stark zurückbleibende Entwicklung der preußischen Ostprovinzen, wo die ethnischen und gutsherrlichen Strukturen als retardierendes Moment einen zügigen Fortschritt langfristig verhinderten. Schließlich ist *viertens* - verquer zu den bisher genannten Verlaufsprozessen - auf die relative Rückständigkeit der ländlichen Verhältnisse überhaupt hinzuweisen. Ob im Osten oder Westen: durch die im Sommer den Lebensrhythmus vieler Kinder auf dem Land bestimmende Feldarbeit und das Viehhüten war deren regelmäßiger Schulbesuch weitaus stärker beeinträchtigt als in den Städten. Wenngleich also die Entwicklung lange Zeit höchst unterschiedlich verlief und nach wie vor häufige Intervalle im Schulbesuch oder eine vorzeitige Beendigung der achtjährigen Schulzeit in Rechnung zu stellen sind, ist doch, wie bereits vorn betont, seit den 1880er Jahren von einer etwa bei 100% liegenden Einschulungsrate auszugehen. Zu diesem Zeitpunkt war auch die Alphabetisierung, zumindest unter der jüngeren Bevölkerung, weitgehend durchgesetzt.

### 3.2 Stadtschulen

Die STEINSche Städteordnung und die neuhumanistische Bildungsreform hatten das Bürgertum zur entscheidenden schulpolitischen Kraft auf kommunaler Ebene gemacht. Das war verwaltungsorganisatorisch durch die Einrichtung von sog. Schulkommissionen, -deputationen oder lokalen Schulvorständen geschehen, in denen das jeweilige städtische Bürgertum den schulpolitischen Kurs "vor Ort" bestimmte. Gleichwohl war der staatliche Einfluß keineswegs ausgeschaltet. Durch die Mitgliedschaft der im staatlichen Auftrag arbeitenden Ortsgeistlichen in den Schulkommissionen, auch durch die Berichtspflicht der Kommissionen gegenüber den Bezirksregierungen entwickelte sich in der Praxis ein permanentes Ringen um die Grundlinien der Politik, das die Städte jedoch zumeist für sich entschieden.

Eine erste und wichtige Aufgabe der Städte und des Staates bestand darin, ein funktionstüchtiges Schulsystem zu entwickeln. Dieser Aufgabe nahm man sich seit den 1820er Jahren, nach der Konsolidierung der staatlichen Verhältnisse, verstärkt an. Dabei mußte es vor allen Dingen um die schul-

politische Integration der zum Teil rapide anwachsenden und sich ausdifferenzierenden Stadtbevölkerung, das hieß konkret auch: um die Schaffung neuer Schulen gehen, was für die Städte in Anbetracht knapper finanzieller Ressourcen zum Teil eine schwierige Aufgabe darstellte.

Obwohl die Verhältnisse in den Städten hinsichtlich ihrer sozialen und konfessionellen Struktur, ihrer demographischen Entwicklung und der vorhandenen materiellen Ressourcen höchst unterschiedlich waren, differenzierten die Kommunen den niederen Bildungssektor im allgemeinen in drei Schultypen, die im Sinne eines funktionierenden Schulsystems aufeinander abgestimmt waren.

(1) Für die Beschulung der "unterbürgerlichen" Schichten wurde - erstens - ein *niederer Volksschultyp* (Armen- und vergleichbare Schulen) geschaffen, dessen Besuch zumeist kostenfrei war und der nur in Ausnahmefällen von den Schülern einen minimalen Schulgeldbetrag verlangte. Niedere Volksschulen existierten in Form von Tages-, Abend-, Sonntags- und auch Fabrik-schulen; sie erreichten in aller Regel nicht das Niveau der davon abzugrenzenden "Zahlschulen", auf denen generell ein Schulgeldbetrag zu leisten war. Einschränkend ist jedoch zu betonen, daß bei einem Vergleich zwischen einzelnen Städten in den ersten zwei Jahrhundertdritteln große Abweichungen auch innerhalb der "niedereren" Volksschulen zu konstatieren sind. Einklassigen Armenschulen in der einen Stadt standen sechsklassige anderswo gegenüber. Ähnliche Unterschiede ergaben sich für die Lehrpläne, die Zahl der Lehrer usw.

(2) Oberhalb des "niedereren" Volksschultyps waren - zweitens - die regulären Elementar(=Zahl)schulen, hier als *mittlerer Volksschultyp* zu klassifizieren, angesiedelt. Deren Ausbau stellte für viele Kommunen zunächst die zentrale Aufgabe der Schulreorganisation dar. Zum Teil wurden sie - ganz in der Tradition der Kirchengemeindeschulen - separat voneinander reorganisiert, zum Teil jedoch auch zu großen Schulkomplexen, sog. "Gesamtschulen" zusammengefaßt. Die Zielgruppe dieser mittleren Volksschulanstalten bestand in den zahlungsfähigen Bevölkerungsgruppen der Städte, die ihren Kindern - ganz im Sinne der HUMBOLDTSchen Bildungspläne - eine solide Elementarbildung ermöglichen wollten. Darüber hinaus waren die mittleren Volksschulen durch die Schaffung von Freistellen nach Kräften bemüht, die Kinder des verarmten Kleinbürgertums und Mittelstandes, für die der Besuch der Armenschulen als unangemessen galt, zu integrieren. In der Regel von der Mehrheit der jeweiligen Schulpopulation frequentiert, verfügten diese Elementarschulen über einen insgesamt besseren Ausbaustand als die Armenschulen. Städtische Unterschiede fallen freilich auch hier ins Gewicht.

(3) Drittens ist von den mittleren Volksschulen ein *höherer Volksschultyp* abzugrenzen, dessen wesentliches Merkmal in der Doppelfunktion lag, seinen Schülern einerseits die Schulpflichtabsolvierung, andererseits die Vorbereitung auf eine weiterführende Schule zu ermöglichen. Diese Volksschulen boten in

unterschiedlichen Varianten einen fakultativen Fremdsprachenunterricht an; darüber hinaus arbeiteten auf ihnen nicht nur seminaristisch, sondern auch akademisch gebildete Lehrer. Die Organisationsstruktur war höchst unterschiedlich: Existierten solche Volksschulen als Doppelanstalten, in denen sich neben dem regulären Klassenzug sog. Oberklassen mit einem besonderen Bildungsprogramm befanden, gab es auch das Modell einer "aufsitzenden" Ober- und Rektoratsklasse, die von den an einem Schulwechsel interessierten Kindern besucht werden konnte. Diese höheren Volksschulen fungierten mithin nicht nur als *finishing schools*; gleichzeitig waren sie in nicht unbeträchtlichem Umfang *fitting schools*, wenn auch nur für eine Schülerminderheit.

Neben der Schultypendifferenzierung als dem wesentlichen Moment städtischer Schulreorganisation stand der Ausbau des Klassensystems bzw. die "Gruppierung der Altersklassen" (ARIES). 1864 verfügten die städtischen Volksschulen bereits über durchschnittlich 3,6 Klassen, so daß bei einer Schulverweildauer von acht Jahren im Durchschnitt 2,2 Altersjahrgänge in eine Klasse gingen. Vor allem aber durch die Volksschulpolitik in der Zeit des Kultusministers FALK gewann der Ausbau des städtischen Volksschulwesens zusätzlich an Dynamik. Trotz der einsetzenden Großen Depression kam es in den 70er Jahren zu einem erheblichen Investitionsschub. Zum einen wurden die staatlichen Ausgaben für das Volksschulwesen erhöht, zum anderen die lokalen Schulträger zu einem immer stärkeren Engagement gedrängt. Auch die Mehrzahl der nachfolgenden konservativen Ministerien negierte diese Politik keineswegs grundsätzlich, was einmal mehr die defensive Modernisierungsstrategie des Staates bestätigt. Die durchschnittliche Klassenzahl pro Schule hatte sich von 3,6 im Jahre 1864 bis 1886 bereits auf 6,3, bis 1911 auf 9,7 erhöht. Die Schülerzahl pro Klasse war zu denselben Stichjahren von 72 auf 64, schließlich auf 51 gesunken. Vor allem hatte die Zahl der Schüler pro Lehrer deutlich abgenommen: 73, 67, schließlich 49.

Betrachtet man den Strukturwandel der einzelnen Schultypen, müssen drei grundlegende Veränderungsprozesse unterschieden werden. Zum einen ist auf den *Niveaueufstieg* der Armenschulen hinzuweisen, die in einem langwierigen Wandlungsprozeß zur modernen, unterhalb der Mittelschule angesiedelten Volksschule avancierten. Verbunden mit deren verstärktem Ausbau (etwa seit den 40er/50er Jahren) ist als charakteristische Tendenz die Übernahme vom Armenetat auf den regulären städtischen Etat zu betonen. Auch die möglicherweise von den Schulkindern zu entrichtenden Schulgeldbeiträge auf solchen Schulen kamen immer stärker aus der Mode. Und spätestens seit dem Jahr 1888 (mit dem einheitlichen Wegfall des Schulgeldes) hatten sich die ehemaligen "niederen" Volksschulen als schulgeldfreie "Gemeindeschulen" etabliert. Ein Niveaueufstieg ist auch für solche Zahlschulen, also für die hier als "mittlerer" Volksschultyp charakterisierten Anstalten, festzustellen, die 1872 zur "anerkannten" Mittelschule avancierten. Viele Kommunen bemühten sich im Interesse ihres Schulpublikums, daß zumindest eine ihrer Schulen die in den "Allgemeinen Bestimmungen" von 1872 formulierten Anforderungen an eine Mittelschule erfüllten.



Neben dem Niveaufstieg ist als grundlegender Strukturprozeß aber auch auf den *Niveauerhalt* von Volksschulen hinzuweisen. Viele Zahlschulen schafften den angestrebten Aufstieg zur Mittelschule nicht und verblieben langfristig als Volksschulen mit einem niedrigeren Ausbaustand unterhalb der Mittelschule bestehen. Zum Teil wurde ein solcher Aufstieg auch gar nicht angestrebt, da die Existenz als Volksschule im Vergleich mit der Mittelschule die kostengünstigere Lösung darstellte. Des weiteren ergibt sich der Niveauerhalt für viele ehemals "höhere" Volksschultypen, die nach ihrer verwaltungsrechtlichen Stellung eindeutig als Volksschulen behandelt wurden, aber bereits vor 1872 über alle erforderlichen Voraussetzungen einer Mittelschule verfügten und im Schulsystem der Städte bereits eine solche Funktion übernommen hatten. Viele dieser höheren Volksschulen wurden 1872 - gemäß den Vorgaben der "Allgemeinen Bestimmungen" - als Mittelschule anerkannt. In diesen Zusammenhang gehören vor allem auch die formell zum "niederen" Bildungssektor zählenden "höheren" Schulen für Mädchen, die nach 1872 zu den Mittelschulen gezählt wurden. Ein Teil von diesen wurde 1908 zu anerkannten höheren Schulen (Lyzeen) ausgegliedert, was dann einen Niveaufstieg bedeutete.

Schließlich ist der *Niveauverlust* von Volksschulen zu erwähnen. Gemeint ist damit die Abwertung oder Degradierung ehemals gut ausgebauter Volksschulen mit gehobenem Bildungsprogramm und Scharnierfunktion zwischen niederer und anerkannter höherer Bildung zur einfachen Volksschule. Solche Niveauverluste ergaben sich z.B. durch die Konkurrenz anerkannter höherer Schulen, die dem höheren Volksschultyp die an einer weiterführenden Bildung interessierte Schülerbasis entzogen. Auch ist auf Kostengründe hinzuweisen. Diese konnten dazu führen, daß potentielle oder schwierig zu finanzierende Mittelschulen zu einfachen Volksschulen degradiert wurden.

Entscheidende Innovationsleistungen sind vor allem bei einer Betrachtung der Mittelschulen zu erkennen. Anknüpfend an die seit eh und je vorhandenen Schulbedürfnisse in den Städten (bzw. die vorhandenen "höheren" Volksschultypen) und im Rahmen einer Mittelstandspolitik übernahmen die Mittelschulen im Kaiserreich zum einen wichtige Funktionen im Schnittfeld zwischen niederer und anerkannter höherer Bildung. Boten sie ihren Schülern und Schülerinnen, die lediglich Interesse an der Schulpflichtabsolvierung hatten, einen verbesserten Realien- und in der Regel Fremdsprachenunterricht, fungierten sie zugleich aufgrund ihres erweiterten Bildungsprogramms als *fitting schools* für eine weiterführende Bildung auf anerkannten höheren Schulen. Hinzu kamen die Vorteile kleinerer Klassenfrequenzen und der sozialen Auslese durch das Schulgeld, die einen Mittelschulbesuch ihrer Kinder für viele Eltern interessant machten. Obwohl keine exakten Daten vorliegen, ist nachdrücklich zu betonen, daß im Kaiserreich nur etwa ein Drittel aller Sextaner von den Vorschulen kam. Man wird mithin annehmen können, daß neben gehobenen Volksschulen vor allem die Mittelschulen Vorbereitungsaufgaben für die höhere Bildung übernommen haben. Während die gehobenen Volksschulen ihre Schüler für den Übergang in die Sexta

vorbereiteten, scheint der spätere Übergang auf eine höhere Schule aufgrund der dann schon vorausgesetzten Fremdsprachenkenntnisse eine Domäne der Mittelschulen geworden zu sein. Zum anderen stellten die Mittelschulen eine entscheidende Innovationsleistung dar, weil sie den Mädchen, für die es bis 1908 keine anerkannte höhere Schule gab, eine oberhalb der Volksschule angesiedelte Bildungsmöglichkeit boten (KRAUL 1991, S. 279-303). Im Bereich der Mittelschulen spielten übrigens, anders als bei den Volksschulen, die Privatschulen eine außerordentlich große Rolle.

Ein letztes wesentliches Strukturmuster der städtischen Volksschulmodernisierung ist - ganz im Rahmen des skizzierten Interpretationsmodells - die seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts sich abzeichnende Entstehung von sog. "Schullandschaften" mit höchst unterschiedlichen "Förderungschancen" der Volksschüler. Die relevanten Kriterien für eine Beurteilung der Förderungschancen sind vor allem die Stufigkeit der Schulen, die Schüler-Lehrer-Relation, die Klassenfrequenz sowie die kommunalen Ausgaben pro Volksschüler. Bereits für die ersten zwei Jahrhundertdrittel läßt sich anhand ausgewählter Beispiele nachweisen, daß bei einer Modernität der ökonomischen Entwicklung und der Dominanz großbürgerlicher Schulinteressen relativ schlechte Bedingungen für eine zügige Volksschulentwicklung vorlagen. Umgekehrt beeinflussten eine gewisse ökonomische Rückständigkeit in Form einer vorindustriellen Wirtschaftsstruktur sowie mittelständische Schulinteressen die Entwicklung positiv. Auch die starke Einflußnahme durch den Staat wirkte sich auf die Modernisierung des Volksschulwesens günstig aus.

Die strukturbildende Varianz unterschiedlicher Entwicklungsmuster läßt sich auch im Kaiserreich auf der Basis von 110 untersuchten Kreisen (von 525) verfolgen. Danach kommt den Großstädten eine eindeutige "Leitfunktion" zu. Daneben entwickelten "viele Mittelstädte" und "eine Reihe kleinerer Orte ... mit einem relativ starken tertiären Sektor und einem niedrigen Anteil Heranwachsender an der Gesamtbevölkerung ... die besten Volksschulen". In solchen Städten standen den Volksschülern auch am häufigsten Weiterbildungsmöglichkeiten zur Verfügung. Kleinstädte dagegen waren, wie auch kleine Landgemeinden, "infolge der Siedlungsstruktur und der geringen Ressourcen Orte mit eher benachteiligenden Volksschulverhältnissen". Allerdings kann gesagt werden, daß aufgrund fehlender anderer Schultypen "dem Volksschulabschluß" in solchen Städten ein "höhere[r] Wert als in Orten mit einem ausdifferenzierten Angebot" zukam. Besondere Probleme warf die Modernisierung des Volksschulwesens in Industriestädten auf. Hier waren vor allem der Bevölkerungsdruck und die daraus erwachsenden Schulfinanzierungsprobleme die Ursache für eine relative Rückständigkeit der Volksschulverhältnisse. Das zeigte sich in überfüllten Klassen und in einer noch nicht so weit ausgebauten Stufengliederung, obwohl die Gesamtausgaben für das Volksschulwesen beträchtlich waren (KLEWITZ 1981, S. 551-573). Auch die Mittelschulen hatten dementsprechend in den Industriestädten vergleichsweise schlechte Chancen, wohingegen ein gut ausgebautes Mittelschulwesen besonders in "Rentnerstädten" zu finden war (zur Bedeutung

der Mittelschulen in regionalgeschichtlicher Perspektive vgl. jetzt HERRMANN 1991, kritisch dazu KUHLEMANN 1993, S. 289-299).

### 3.3 Landschulen

Stand die Stadtschulmodernisierung aufgrund der bürgerlichen Schulinteressen insgesamt unter einem positiven Vorzeichen, war die Landschulentwicklung in mehrfacher Hinsicht von ungünstigen Rahmenbedingungen geprägt. Schon die staatliche Bildungspolitik formulierte in ihren konservativen Phasen immer wieder das Programm politischer und sozialer Disziplinierung. Diese Politik entsprang, im Sinne des vorn skizzierten Interpretationsmodells, einer defensiven Modernisierungshaltung des Staates, die das Land zu einer Bastion für die Aufrechterhaltung der traditionellen Ordnung machte, ungeachtet der Modernisierungsstrategien in anderen Bereichen. Als belastender Faktor kam die gesellschaftliche Funktionalisierung der Landschulen durch die mächtigen Interessengruppen auf dem Lande - vor allem Guts- und Grundbesitz - hinzu, deren gesellschaftliche Machtpositionen der Staat auf keinen Fall tangieren wollte.

Das Grundproblem für die Modernisierung des Landschulwesens bestand in dessen unzureichender Finanzierung bzw. in den traditionellen rechtlichen Rahmenregelungen, die eine hinreichende Dotation der Schulen so schwierig machten. Der Staat hatte bereits auf der Gesetzes- und Verordnungsebene auf die ländlichen Besitzklassen weitgehend Rücksicht genommen, wie er im übrigen auch sich selber für die Finanzierung der Landschulen nur bedingt zuständig fühlte. Bis auf einen kleinen Staatsanteil - dieser stieg erst im Kaiserreich deutlich an - mußten sich die Landschulen vor allem durch die sog. Schulsozietäten bzw. die späteren Schulverbände finanzieren.

Das Hauptargument der ländlichen Besitzklassen gegen den Ausbau der ländlichen Volksschulen lautete immer wieder, daß der Wirtschaftsprozess auf dem Land durch die Schule nicht gestört und die Leistungsfähigkeit der Gemeinden keinesfalls überfordert werden dürften. Diese Haltung änderte sich erst während der Amtszeit des Kultusministers Bosse. Die Konservativen wiesen darauf hin, daß sich die Exemption des Gutsbesitzes von den laufenden Schullasten bei diversen Wahlkampagnen in Schlesien als nachteilig herausgestellt habe. Auch die Regierung sah sich bereits in den 80er Jahren in der Frage der Schul- und Lehrerfinanzierung einem starken Druck durch die Lehrerbewegung und das preußische Abgeordnetenhaus - insbesondere durch die liberalen Parteien - ausgesetzt, so daß es 1888 zur Aufhebung des Schulgeldes und zu einer gesetzlichen Fixierung der Staatsbeiträge kam. Im Jahre 1904 schließlich trugen die Konservativen zusammen mit dem Zentrum und den Nationalliberalen den sog. "Schulkompromiß". Auf dessen Basis trat im Jahre 1908 das Schulunterhaltungsgesetz von 1906 in Kraft, das generell keine Exemptionen für den Gutsbesitz mehr zuließ.

Das andere große Strukturproblem für die Landschulentwicklung war der Einfluß der Kirchen, das hieß vor allem der geistlichen Schulaufsichter, die zwar im Auftrag des Staates arbeiteten, aber auch Eigeninteressen verfolgten. Während im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts die vom theologischen Rationalismus und Hermesianismus beeinflussten Geistlichen auf eine Modernisierung des Landschulwesens hinwirkten, zum Teil in Übereinstimmung mit liberalen Beamten innerhalb der provinziellen Schulbürokratie, gelangte etwa seit den 40er Jahren eine neue Generation von Geistlichen in die Schule, die diese nur noch als "Vorhof" der Kirche ansahen. Mit dem Schulaufsichtsgesetz von 1872 verfolgte der Staat das Ziel, den geistlichen Einfluß merklich zurückzudrängen; dessen Wirkungen waren jedoch höchst uneinheitlich. Während in der lokalen Schulaufsicht neben den Pfarrern jetzt auch verstärkt andere Berufsgruppen tätig wurden, scheiterte ein zügiger Austausch der Geistlichen durch hauptamtlich tätige pädagogische Fachleute auf Kreisebene vor allem an den dadurch aufgeworfenen finanziellen Problemen. Bis zum Ende des Kaiserreichs blieb auf Kreisebene die geistliche Schulaufsicht im Nebenamt die dominierende Form.

Auch das Problem der Simultanschule sei in diesem Zusammenhang kurz angedeutet. Der Einfluß der Kirchen ging so weit, daß die Einrichtung von Simultanschulen im gesamten 19. Jahrhundert so gut wie keine Chance hatte. Das bedeutete namentlich auf dem Lande, daß Lehrer und Schüler vielfach einem religiös legitimierten, patriarchalisch-paternalistischen Regiment des jeweiligen Schulaufsehers unterworfen waren, das einer Liberalisierung und Emanzipation der Schulen aus geistlicher Vorherrschaft langfristig im Wege stand.

Die defizitäre Situation der Landschulen zeigte sich anhand mehrerer Indikatoren: der Dominanz der einklassigen Dorfschule, der hohen Schülerzahlen pro Klasse, dem vielfach beklagenswerten äußeren Zustand der Schulgebäude, des Inventars oder gar am Fehlen von Schulgebäuden, so daß der Unterricht im Armenhaus, im Hirtenhaus, in der Gemeindeschmiede oder in Form der "Reiheschule" stattfand. Besonders die Leistungen der sog. "Nebenschulen", die völlig ins Belieben der Grundherrschaft gestellt waren und keiner obrigkeitlichen Genehmigung bedurften, blieben weit hinter denen der "Küsterschulen" zurück. Generell ist zu sagen, daß im preußischen Landschulwesen in den ersten drei Vierteln des 19. Jahrhunderts die traditionale Welt noch weitgehend erhalten blieb.

Trotz der insgesamt defizitären Entwicklung sei hier aber auch betont, daß Ansätze der Modernisierung auch auf dem Land zu erkennen waren. Diese zeigten sich im selbstbewußten Auftreten seminaristisch ausgebildeter Lehrer, wodurch die alte Herrschaftsordnung zumindest partiell in Frage gestellt wurde. Galt der Dorfschullehrer in der traditionellen Welt in erster Linie als der Küster oder Kirchendiener, der das Schulamt mehr oder weniger nebenbei verwaltete, bezeichnete sich der selbstbewußte, ausgebildete Volksschullehrer als "der Lehrer des Orts". Diesem pädagogischen Selbstverständnis entsprang

auch eine andere Deutung des 'Unterrichtsgeschäfts'. Die neue Lehrergeneration "hielt nicht mehr Schule". Jetzt hieß es selbstbewußt: "Ich trage Religion oder Geschichte vor". Hinzu kamen andere symbolische Formen, z.B. das Bestehen auf der Anrede mit "Sie" und "Herr", statt "Er" oder "Man", auch massive Weigerungen und Proteste der Lehrer, bestimmte Arbeiten (wie etwa das Putzen der Fenster in der Schule) zu verrichten. Zum Teil verfügten die Lehrer trotz geistlicher Schulaufsicht auch über einen gewissen Handlungsspielraum, zumal in der Phase des Vormärz, als die Geistlichen selber Interesse an einer Reform der Schule zeigten. Schließlich ist zu betonen, daß sich der "Unterricht" als eine schulisch veranstaltete Lernform, separat von Haus und Arbeitswelt, auch auf dem Land immer stärker etablierte. Die noch im 18. und auch zu Beginn des 19. Jahrhunderts übliche "Vermischung" von Schulunterricht und Arbeitsleben, z.B. in der Form, daß in den Schulen im selben Raum Heimarbeiten von ebenfalls im Schulhaus wohnenden Landbewohnern verrichtet wurden, verschwand zunehmend. Das Aufbrechen traditionaler Lernformen war hieran ganz deutlich zu erkennen.

Eine allmähliche Verbesserung der äußeren Schulverhältnisse ergab sich auf dem Land erst seit den 1880er Jahren, als der Staat einerseits "Mindestforderungen" für den Ausbau der ländlichen Volksschulen formulierte, andererseits die mit den vermehrten Staatsaufwendungen bereitgestellten Mittel stärker den Landgemeinden und den kleinen Städten zuführte (KLEWITZ 1981, S. 555-558; DIES./ LESCHINSKY 1984, S. 72-97). Das hatte vor allem einen allmählichen Rückgang der einklassigen Volksschulen zur Folge. 1886 befand sich noch die Hälfte aller Landschüler auf einklassigen oder Halbtagschulen, während es 1911 "nur" noch knapp 30% waren. Auch im Hinblick auf die Klassenfrequenz lassen sich für die Zeit des Kaiserreichs deutliche Fortschritte erkennen. Von 64 Schülern im Jahr 1886 wandelten sich die Verhältnisse bis hin zu 51 pro Klasse im Jahr 1911, wobei zu betonen ist, daß das Land in dieser Hinsicht nicht hinter den städtischen Verhältnissen zurückblieb.

Alles in allem ist zu betonen, daß trotz sukzessiver Veränderungen die preußische Landschulentwicklung eindeutig defizitär blieb. Verglichen mit dem deutlichen Modernisierungsschub in den Städten hatten sowohl der Staat als auch die ländlichen Schulinteressenten das Land zu einer Bastion für die Aufrechterhaltung der traditionellen Ordnung gemacht. Die vorn angesprochene, für den Modernisierungsprozeß typische konservative Gegenbewegung gegen ein Zuviel an Bildung und gegen die Mobilisierung von Untertanen fand vor allem auf dem Land seine Ausprägung. Während die Schaffung abgestufter Schultypen und variierender lokaler Schulsysteme in den Städten auf die drängenden Integrationsaufgaben verweist, vor die sich die staatliche und kommunale Volksschulpolitik unter den Bedingungen der sich ausdifferenzierenden bürgerlichen Gesellschaft gestellt sah, erschien der staatlichen Politik und den ländlichen Machteliten eine Veränderung der traditionellen Verhältnisse auf dem Land noch nicht als notwendige Modernisierungsaufgabe.

### 3.4 Unterricht und Lehrinhalt

Auch im Hinblick auf die in den Schulen vermittelten Inhalte war die staatliche Modernisierungsstrategie ambivalent, nicht zuletzt bedingt durch die nicht unmaßgebliche Rolle der gesellschaftlichen Schulinteressenten und der regionalen Schulbürokratie. Zunächst schlug sich der Stadt-Land-Gegensatz deutlich nieder. Außer dem unterschiedlichen Stundenumfang und der klassenbedingten Abstufung der Unterrichtsinhalte läßt sich als generelles Unterscheidungsmerkmal auf die entweder stärkere oder nur mangelhafte Berücksichtigung der Realienbildung hinweisen. Auch die Bedeutung des Religionsunterrichts macht grundlegende Differenzen deutlich. Während im Unterricht der städtischen Schulen die Religion weitaus weniger Berücksichtigung fand, dominierte sie eindeutig den Lehrplan auf dem Land. In der Regel entwickelten die Geistlichen in den Städten mehr Verständnis für die Modernisierung und den Bildungsfortschritt der Volksschulen, ja sie wurden infolge der massiven bürgerlichen Schulinteressen mehr oder weniger dazu gezwungen, so daß eine einseitige religiöse Instrumentalisierung nicht möglich war. Diese Differenzen wurden staatlicherseits noch untermauert, indem das dritte (STIEHLSche) Regulativ von 1854 für die mehrklassigen Volksschulen keine verbindliche Regelung vorsah. Den Landschulen dagegen diente es, trotz aller hier nicht zu erörternden Probleme der Umsetzung in die Schullwirklichkeit, zum Teil als Orientierung.

Ein deutlicher Neuansatz in der preußischen Schulpolitik erfolgte durch die einschlägigen Schulverordnungen im Kaiserreich (vor allem durch die "Allgemeinen Bestimmungen" von 1872 und die Mittelschulbestimmungen von 1910), die den Stundenumfang in der Volksschule erweiterten und durch organisatorische Differenzierung den niederen Bildungssektor neu ordneten. Das strukturelle Bildungsdefizit auf dem Land ließ sich freilich nicht von heute auf morgen beheben. Auch hatten die Allgemeinen Bestimmungen die einklassige Unterrichtsorganisation (als eine mögliche neben der mehrklassigen) keineswegs abgeschafft, sondern deren Stundenplan lediglich erweitert. In den Städten dagegen verfügten viele Schulen bereits vor 1872 über das in den "Allgemeinen Bestimmungen" für mehrklassige Schulen geforderte Niveau. Andere Kommunen bemühten sich, dem zu entsprechen, wobei die Entwicklung keineswegs einheitlich erfolgte.

Außer den schon institutionell bedingten Unterschieden in den Lehrplänen und der städtisch-ländlichen Ambivalenz ist - mit Blick auf die staatliche Steuerung des Modernisierungsprozesses - noch ein anderer Aspekt zu betonen. So stellte sich für die staatliche Volksschulpolitik in Anbetracht der Legitimitäts-, Identitäts- und Integrationskrise des politischen Systems die Notwendigkeit, sich der politischen Loyalität der Untertanen und Staatsbürger immer wieder neu zu versichern. Das geschah zunächst durch die Konturierung eines Bildungsprogramms, in dem die Elemente einer Erziehung zu Demut, Bescheidenheit und Gehorsam, für Heimat, Vaterland und Obrikeit eine große Rolle spielten. Zu diesem Zweck sollten besonders die "vaterländischen

Gedenktage, wie (der) Geburtstag Sr. Majestät des Königs, (die) Tage glorreicher Schlachten und Siege, (die) Geburts- und Sterbetage ruhmwürdiger Vaterlandshelden und Staatsmänner" dienen (Centralblatt 1859, S. 172f.).

Seit 1824 gedachte man in den Volksschulen des Geburtstags des Königs. Längst vor den seit 1871 üblichen regelmäßigen Sedanfeiern fanden in den Volksschulen anlässlich des Königsgedenkens festliche Versammlungen statt, in denen Gedichte auf den König gesprochen und nach der Melodie "Heil Dir im Siegeskranz" gesungen wurden. Während in diesen Gedichten und Liedern der König als ein gerechter, gottgesandter Herrscher erschien, wurde komplementär dazu die schicksalhafte Abhängigkeit der Untertanen betont. Im Geschichtsunterricht, fand er in vaterländischer Ausrichtung statt, ging es vornehmlich um die entscheidenden politischen und militärischen Daten des Aufstiegs Preußens zur europäischen Großmacht, die immer wieder abgefragt und eingepaukt wurden.

Nach 1871 erhielt die seit eh und je obrigkeitliche Orientierung zusätzlich einen nationalen Anstrich. Vor allem sollte der Geschichtsunterricht, obwohl von den "Allgemeinen Bestimmungen" als eigenständiges Schulfach mit festen Wochenstunden noch gar nicht vorgesehen, die deutsche Tradition und ihre "ruhmreiche" Vollendung durch das Werk der Hohenzollern im kleindeutschen Nationalstaat zunehmend berücksichtigen. Mithin nahmen die im Unterricht zu behandelnden Lebensbilder deutscher und preußischer Herrscher von KARL DEM GROSSEN bis WILHELM II. einen breiten Raum ein. In diversen Handbüchern für den Geschichtsunterricht wurde den Lehrern zur Unterrichtsmaxime gemacht, den Kindern zum einen das Gefühl zu vermitteln, Mitglieder einer großen (Kultur-)Nation zu sein. Zum anderen sollte ihnen ein obrigkeitlich-konservativ geprägtes Bewußtsein von ihren Rechten und Pflichten als Staatsbürger vermittelt werden. Im Notfall sollte der Staatsbürger gar bereit sein, alles zu opfern für die Nation und das Vaterland. Zum Teil gab es in den Handbüchern sogar eine Tendenz zu einem rassistisch aufgeladenen Nationalismus. In diesen Zusammenhang gehört auch die Entwicklung der niederen Schulen im Ersten Weltkrieg mit einer weitgehenden ideologischen und praktischen Mobilisierung von Lehrern und Schülern für die deutsche Kriegspolitik.

Diese ideologischen Beeinflussungen in der Volksschule, gekoppelt mit dem auch in den äußeren Formen autoritären und disziplinierenden Erziehungsstil, haben weite Teile der Forschung veranlaßt, die ideologische Rückständigkeit, in Form einer Untertanenerziehung als gängiges Interpretationsmuster zu betonen. Wenngleich damit bestimmte Aspekte der Volksschulwirklichkeit sicher eingefangen werden können, so ist dagegen jedoch auch die Vielzahl relativierender Momente zu berücksichtigen, die sich einer solchen Interpretation in den Weg stellen. Ein ganz wesentlicher Punkt ist die wenig beachtete Tatsache, daß der zentralstaatliche Einfluß in weiten Phasen der Lehrplanentwicklung nur sehr vermittelt zum Tragen kam. Bis zum Erlaß der STIEHLschen Regulative gab es in Preußen keine verbindliche Norm für

die den Schulalltag bestimmenden Stundenpläne. Dagegen nahmen im Vormärz die vom theologischen Rationalismus und vom Hermesianismus beeinflussten Geistlichen in der Schulaufsicht sowie auch andere liberale Schulverwaltungsbeamte in der provinziellen Schulbürokratie auf die Lehrplanentwicklung einen positiven Einfluß. Die Lehrbücher unterlagen sogar bis Anfang der siebziger Jahre keiner einheitlichen Norm. Sie waren u.a. von liberalen Schulmännern, Pfarrern und Lehrern verfaßt und spiegelten selbstverständlich deren bildungspolitische Überzeugungen wider. Auch ist auf die vielfach landeskundliche und heimatgeschichtliche, statt obrigkeitlich-dynastische Ausrichtung vieler Lesebücher hinzuweisen (BÜNGER 1898/1972).

Durch die lange Zeit nicht erfolgte Reglementierung der Schulpläne und Lehrbücher entstand ein pädagogischer Freiraum, den die liberalen Kräfte innerhalb des preußischen Volksschulwesens zumindest in der ersten Jahrhunderthälfte für sich und ihre Ziele zu nutzen verstanden. Im Rahmen des vorgeschlagenen Interpretationsmodells zeigt sich gerade hieran die partielle Eigendynamik des Bildungswesens, die der zentralstaatlichen Politik bisweilen entgegenlief. Darüber hinaus ist eine Tendenz innerhalb der zentralstaatlichen Schulpolitik hervorzuheben, die seit den späten 50er und 60er Jahren auf eine gewisse Relativierung der Bildungsbeschränkung hinauslief. Das hing nicht zuletzt mit massiven gesellschaftlichen Protesten gegen die Regulative zusammen.

Auch für die Situation im Kaiserreich scheinen einige Relativierungen angebracht zu sein. Selbstverständlich huldigten nicht alle Lehrerhandbücher einem militanten Nationalismus; erwähnt seien die in den Handbüchern zu findenden Ansätze einer "Kulturgeschichte", die statt militärischer, dynastischer und politischer Ereignisgeschichte strukturelle - soziale, ökonomische und kulturelle - Entwicklungsprozesse in den Unterricht einbezogen wissen wollten. In den Geschichtsbüchern selber fanden sich aufgrund unzureichender Überarbeitungen nach wie vor Inhalte, die die neue politische Ordnung unberücksichtigt ließen. Österreich etwa erschien als deutscher Bundesstaat und Lothringen als französische Provinz. Deutlich wird die nur eingeschränkte Wirkung der angeblichen ideologischen Durchdringung der Volksschule vor allem an der berühmten Kaiserordre von 1889, die die Volksschule im Kampf gegen die "Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen" instrumentalisieren wollte. Wie unlängst belegt werden konnte, hat die kaiserliche Ordre in manchen Gebieten zu keinerlei Änderung des Lehrplans geführt. Ganz im Gegensatz zu der ihr zugeschriebenen Bedeutung soll es sich um eine der am wenigsten bekannten Verordnungen der preußischen Schulverwaltung gehandelt haben (LAMBERTI 1981, S. 7ff.).

Abschließend ist zu sagen, daß das Interpretament der obrigkeitlichen Disziplinierung in der Volksschulgeschichte des 19. Jahrhunderts immer nur einen Teilaspekt der Wirklichkeit beschreiben kann. Daneben kristallisierte sich seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert ein fundamentaler Mobilisierungsprozeß heraus, in dem das selbsttätige Denken, das "Verstehen" und das "Begreifen",



nicht zuletzt unterstützt durch die PESTALOZZISCHE Elementarmethode, immer mehr an Bedeutung gewannen. Selbst die konservative Pädagogik und Bildungspolitik, die zunächst alle "Selbstthätigkeit" der Schüler sowie die Methodik und Didaktik als Teufelswerk bekämpften, wurden langfristig dadurch beeinflusst. Insgesamt zeichnete sich im Hinblick auf die veränderten Unterrichtsmethoden eine "stille Revolution" ab (PETRAT 1979, S. 357-367).

Die Erhöhung des Reflexionsvermögens durch die preußische Volksschule scheint auch in politischer Hinsicht nicht folgenlos geblieben zu sein. Sicher hat die politisch linksliberale Orientierung vieler Volksschullehrer einer ungefilterten Umsetzung des nationalistischen Postulats deutliche Grenzen gesetzt, wobei der Konservatismus gerade vieler Landschullehrer ebenfalls in Rechnung gestellt werden muß. Immerhin scheinen vor allem solche Lehrer, die den Kurs der offiziellen Politik ablehnten, bei den Volksschülern ein zunehmend säkularisiertes, "antigouvernementales Wahlverhalten" begünstigt zu haben. Auch ist in diesem Zusammenhang herauszustellen, daß die Volksschule trotz eines entgegenstehenden Bildungsprogramms weder den Aufstieg der Sozialdemokratie noch den generellen Linkstrend der Wählerschaft im Kaiserreich verhindert hat. JOHANNES TEWS brachte die veränderte Situation im Denken breiter Bevölkerungsschichten 1890 auf die Formel: Heute "maßt sich ... jeder über die höchsten und letzten Fragen in Religion, Moral, Staat und Gesellschaft ... ein Urteil an" (WÖLK 1980, S. 7, 444-455). Dieses Maß an Aufklärung kann nicht unabhängig von der auch emanzipatorischen Bildungsfunktion der Volksschule gedacht werden.

### 3.5 Volksschullehrer

Der bildungspolitische Innovationsprozeß war nicht denkbar ohne die Ausdifferenzierung des niederen Lehramtes aus multifunktionalem, vielfach nebenberuflichem oder ehrenamtlichem Arbeitshandeln, mit anderen Worten: ohne die Verberuflichung von hauptamtlich tätigen und ausgebildeten Volksschullehrern. Wie schon bei den bisher skizzierten schulstrukturellen Innovationen vollzog sich auch die Verberuflichung der Volksschullehrer im Spannungsfeld staatlicher Zielvorgaben und gesellschaftlicher Interessen. Hinzu kam die nicht unmaßgebliche Eigendynamik des Bildungswesens. War es auf der einen Seite der preußische Staat, der den Verberuflichungsprozeß der Volksschullehrer im Interesse von Integrationsanforderungen, Loyalitätsbeschaffung und der Identitätsbildung von *Untertanen* vorantreiben wollte, stand dem auf der anderen Seite ein emanzipatorischer, politisierter Mobilisierungsprozeß der Volksschullehrer selber entgegen, der die offizielle Politik relativierte. Die Volksschullehrer bemühten sich, der Verberuflichung des eigenen "Standes" "liberale", "bürgerliche" Akzente zu verleihen, die dem herrschaftskonformen Qualifikations- und Sozialisationsinteresse teilweise zuwiderliefen.

Der erste grundlegende Entwicklungsstrang im Prozeß der Verberuflichung bestand in der Schaffung einer klar geregelten Ausbildung. Während die

Volksschullehrer im 18. Jahrhundert entweder beim eigenen Vater, bei einem Prediger oder durch den Besuch einer Stadtschule auf das Schulamt vorbereitet wurden, etablierte sich seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert und verstärkt seit der neuhumanistischen Bildungsreform die Ausbildung im Lehrerseminar zum gängigen Qualifikationsmuster. Die Normierung der Seminarbildung erfolgte jedoch erst mit dem ersten (STIEHLschen) Regulativ von 1854. Bis dahin hatten vor allem die provinzielle Schulbürokratie und die den Seminaren vorstehenden Direktoren die Entwicklung der neuen Ausbildungsstätten maßgeblich beeinflusst. Dadurch war ein beträchtlicher pädagogischer Freiraum, fern von bürokratischer Bevormundung, entstanden, den die liberalen Kräfte für ihre Ziele zu nutzen verstanden.

Hinzu kommt, daß das erste Regulativ keineswegs, wie ein Großteil der Forschung kritisiert hat, eine nur bildungsbeschränkende Zielsetzung verfolgte. Gleichzeitig ist in ihm auch das Bemühen um eine an der Praxis der späteren Berufstätigkeit orientierte Ausbildung zu erkennen. Selbst ein so entschiedener Kritiker der preußischen Volksschulpolitik wie DIESTERWEG hat dessen berufspraktische Relevanz anerkannt (SAUER 1987, S. 57-62). Eine grundlegende Neuorientierung der staatlichen Seminarpolitik erfolgte freilich erst durch die "Allgemeinen Bestimmungen" von 1872, die die bis dahin verfolgte "Minimalkonzeption" durch eine stärkere Ausweitung und Differenzierung der Bildungsinhalte veränderte.

Initiiert wurden diese Maßnahmen vor allem aufgrund des immer stärker sichtbaren Lehrermangels seit dem Ende der 60er Jahre, der die grundlegenden Erfordernisse der Loyalitätsbeschaffung und Integration der Untertanen in die politische und soziale Ordnung zunehmend wirkungsloser zu machen drohte. Im übrigen scheinen auch die in den Petitionen der 50er und 60er Jahre deutlich gewordenen Qualifikations- und Bildungsinteressen von Wirtschaft und Industrie auf eine grundlegende Neuorientierung der Lehrerpolitik Einfluß genommen zu haben.

Im Kaiserreich wurde auch der Ausbau von (dreijährigen) Präparandenanstalten, also von Vorbereitungsinstitutionen für die späteren Seminaristen, verstärkt vorangetrieben. Damit hatte der Staat im Bereich der niederen Lehrerbildung einen funktional aufeinander bezogenen Ausbildungsweg von der Volksschule über die Präparandenanstalten bis hin zum Lehrerseminar geschaffen, der die zukünftigen Volksschullehrer in sechs Jahren bis zur ersten Lehrerprüfung führte. Ein deutlicher Innovationsschub ist auch daran zu erkennen, daß immer mehr Frauen in den Volksschullehrerberuf drängten. Damit förderte die preußische Bildungspolitik den "erste[n] zahlenmäßig ins Gewicht fallende[n] und eine anspruchsvolle Ausbildung erfordernde[n] moderne[n] Frauenberuf". 1911 befanden sich im Volksschulwesen ca. 20% weibliche Lehrkräfte, im Mittelschulsektor sogar 48% (TITZE 1991, S. 358, 364).

War der Zugriff des Staates auf die Lehrerausbildung relativ stark, hatte sich die Politik in der Frage des sozialen Status der zukünftigen Volksschullehrer

ihrer Verantwortung weitgehend entledigt. Die Volksschullehrer blieben trotz der gegen Ende des 19. Jahrhunderts verabschiedeten Versorgungsgesetze gemeindlich besoldete, nur "mittelbare Staatsbeamte", denen ein genau umrissener Katalog gesetzlich fixierter Rechte und Pflichten fehlte (MEYER 1976, S. 93f.; GEWELKE 1921, S. 96). Auch ihre Einkommensentwicklung blieb trotz der nominellen Zuwächse in den ersten zwei Jahrhundertdrittel unbefriedigend. Das hing mit dem starken Preisauftrieb zusammen, so daß real ein deutlicher Kaufkraftverlust hinzunehmen war. Dieser von den Volksschullehrern immer wieder beklagte "Rückschritt in der Dotation" betraf jedoch -entgegen den zeitgenössischen Klagen der Berufsgruppe - nicht alle Lehrer gleichermaßen. Während die durchschnittlichen Einkommen der Stadtschullehrer weit hinter dem gleichzeitigen Preisanstieg zurückblieben, gab es dagegen ein überproportionales Wachstum der Landschullehrereinkommen. Das bedeutet nicht, daß diese akzeptabel gewesen wären. Seit den 40er Jahren lagen die Einkommen aber oberhalb derjenigen der einfachen Landbevölkerung, so daß es falsch wäre, die materielle Lage der Landschullehrer nur einseitig im Sinne von Verelendung und Pauperisierung zu interpretieren, wie das die interessenpolitisch motivierten Klagen der Volksschullehrerbewegung nahelegen.

Die städtischen Lehrereinkommen differierten erheblich. Das hing vor allem mit der von der Forschung bisher nicht hinreichend thematisierten Stellung der Lehrer innerhalb des breiten Schultypenspektrums zusammen. Anders formuliert: Ein entscheidender Mangel der Forschungen über die Volksschullehrer besteht darin, daß man die Lehrergeschichte nicht dem "funktionalen Primat" des "Bildungssystems" (KEINER/ TENORTH 1981, S. 202f.) nachgeordnet bzw. nicht im engen Zusammenhang damit diskutiert hat. Läßt man sich aber auf diesen Ansatz ein, so ist als wesentliche Tendenz eine soziale Polarisierung innerhalb der städtischen Volksschullehrerschaft festzustellen. Während die Haupt-, Rektoratsschul- und die Lehrer an den "höheren" Volksschulen zu jeder Phase relativ gute Einkommen erzielten, kam es vor allem zu einer Pauperisierung von Klassen- und Hilfslehrern, besonders an den unteren und mittleren Volksschultypen. Die soziale Differenzierung innerhalb der städtischen Lehrerschaft korrespondierte also mit der vorn bereits skizzierten Differenzierung innerhalb des städtischen und vor allem auch des niederen Bildungssektors.

Eine merkbliche Veränderung ihrer sozialen Lage erfuhren die Volksschullehrer während des Kaiserreichs. Besonders in den 70er Jahren erfolgte ein sprunghafter Anstieg der Einkommen. Dabei fielen jedoch städtisch-ländliche Unterschiede sowie auch ein West-Ost-Gefälle deutlich ins Gewicht. Schlechter besoldet blieben auch die Lehrerinnen, die ein um 20-25% geringeres Einkommen als ihre männlichen Kollegen bezogen (TITZE 1991, S. 360-364).

Durch die 1872 eingeführte Mittelschul- und Rektorenprüfung wurde den Volksschullehrern nach der zweiten Lehrerprüfung endlich auch offiziell die Möglichkeit des Aufstiegs innerhalb des niederen Schulwesens eröffnet. Damit knüpfte die staatliche Politik an eine längst vor 1872 ausgebildete Praxis an,

die aber bisher nicht hinreichend untersucht worden ist. Der Aufstieg von Volksschullehrern hatte sich nämlich in den preußischen Städten infolge des ausdifferenzierten Schulsystems längst durchgesetzt:

Im Bereich des niederen Bildungssektors bot sich für die seminargebildeten Volksschullehrer die Chance, entweder zu Hauptlehrern oder aber zu sog. "ersten Lehrern" an einer mehrklassigen Schule aufzusteigen. Darüber hinaus hatte sich aber auch eine Möglichkeit des sozialen Aufstiegs in den *anerkannten* höheren Bildungsbereich herausgeschält. So stellten die seminargebildeten Lehrer einen nicht unbeträchtlichen Anteil der Realschullehrer auf den 1832 und 1859 normierten Real- und Höheren Bürgerschulen. Hier konnten die ehemaligen Seminaristen bis zu "ersten Oberlehrern" aufsteigen. In der Regel legten sie die 1831 verfügte Prüfung der bedingten *facultas docendi* ab, mit der Auflage, die vollwertige *facultas* später nachzuholen, was jedoch längst nicht immer geschah. Ähnliches gilt für die Prüfung *pro schola et rectoratu*, die für den Aufstieg an die nicht zu Abschlußprüfungen berechtigten "höheren" Volksschulen/Rektoratsschulen vorgesehen war und aus der sich 1872 die Mittelschullehrerprüfung entwickelt hatte. Wichtig an den Aufstiegsmöglichkeiten ist auch, daß die Volksschullehrer im Zuge des Niveauaufstiegs zum Teil mit ihrer Schule zusammen aufstiegen, ohne die gewünschten Prüfungen zu absolvieren.

Die Aufstiegsmuster von seminargebildeten Volksschullehrern auch in den höheren Bildungsbereich lassen sich bis ins späte Kaiserreich deutlich nachweisen, wobei im Kaiserreich jedoch der bezeichnende Wandel eingetreten war, daß die ehemaligen Seminaristen zumeist nur noch als sog. "technische" Lehrer Unterricht im Zeichnen, Gesang und Turnen anboten oder als Elementarlehrer an den Vorschulen der Gymnasien und Realschulen arbeiteten (Tews 1906, S. 420). Im Hinblick auf die Mittelschul- und Rektorenprüfung ist noch zu betonen, daß deren Bedeutung als Mobilitätsschleuse von der neueren Forschung völlig überschätzt worden ist. Wie aus der Unterrichtsstatistik des Jahres 1901 hervorgeht, waren knapp 40% der Mittelschullehrer noch immer nicht im Besitz dieser Prüfungsabschlüsse und arbeiteten nur auf der Basis ihrer ersten und zweiten, in manchen Fällen sogar nur ihrer ersten Volksschullehrerprüfung auf den Mittelschulen.

Trotz aller Verbesserungen blieben die soziale Stellung und die berufliche Situation der Volksschullehrer mit vielen Defiziten behaftet. Sie besaßen auf kommunaler Ebene kein passives Wahlrecht, waren von bürgerlichen Ehrenämtern ausgeschlossen und unterlagen in den meisten Fällen nach wie vor der Schulaufsicht des Ortspfarrers. Auch blieb der soziale Abstand zu den akademisch gebildeten Lehrern beträchtlich, obwohl sich die überwiegende Mehrheit (knapp zwei Drittel) vom Einkommensniveau der Arbeiterschaft inzwischen erfolgreich abgesetzt hatte (TITZE 1991, S. 363).

Auch war die Berufsausdifferenzierung der Volksschullehrer bis zum Ende des Kaiserreichs noch nicht einmal vollständig abgeschlossen. Im Jahr 1901

waren gut 19% aller preußischen Volksschullehrer noch immer mit kirchlichen Nebenämtern betraut, zu denen nach wie vor auch "die sog. niederen Küster- oder Meßnerdienste" zählten. Es wäre mithin äußerst problematisch, bereits vor 1918 von einer Professionalisierung des niederen Lehramtes zu sprechen. Für die Volksschullehrer galt es zunächst einmal, den Prozeß der Verberuflichung, also die Herausdifferenzierung einer spezialisierten Position aus multifunktionalem Arbeitshandeln, erfolgreich abzuschließen, bevor an eine weitergehende Professionalisierung im Sinne einer Angleichung an die höheren Lehrämter überhaupt zu denken war (dazu ausführlich KUHLEMANN 1992, S. 256ff.).

Die lange Zeit unzureichende Absicherung der materiellen Existenz sowie die fehlende "bürgerliche" Anerkennung führten bereits seit dem frühen 19. Jahrhundert zu einer Mobilisierung und Politisierung der Volksschullehrer bzw. zur Ausbildung professioneller Strategien. Die Volksschullehrer begannen, gleichsam die "Außenstände" einer nur partiellen Modernisierung einzuklagen. Das geschah vor allem im Rahmen von Lehrerfesten, Lesegesellschaften und Lehrerkonferenzen. Darüber hinaus bildeten sich Lehrervereine und eine Lehrerpresse, vorwiegend Selbstorganisationen der Lehrerschaft, in denen diese ihre beruflichen Interessen sowie ihre Vorstellungen im Hinblick auf eine Reform des Volksschulwesens artikulierten. Nach einer emanzipatorischen, tendenziell revolutionären Phase in der Zeit des Vormärz, der politischen Disziplinierung nach der Revolution und der weitgehenden Neutralisierung nach der Reichsgründung spielten seit den 1890er Jahren kritische Töne und standespolitische Forderungen wieder eine entscheidende Rolle.

Ohne hier im einzelnen auf die Forderungen eingehen zu können, sei nur betont, daß einige wesentliche Ziele der Volksschullehrer Eingang in die Volksschulgesetzgebung fanden - etwa durch das Schulaufsichtsgesetz und die "Allgemeinen Bestimmungen" von 1872 sowie die einschlägigen Versorgungsgesetze von 1869, 1885, 1890 und 1909. Die Modernisierung des Bildungswesens und die Verberuflichung der Volksschullehrer waren also nicht nur Akte der obrigkeitlichen Politik; sie wurden zugleich vorangetrieben durch die artikulierten beruflichen Eigeninteressen der Volksschullehrer, mit anderen Worten: durch eine partielle Eigendynamik des Bildungswesens.

Die Volksschullehrerbewegung muß insofern als ein ganz entscheidender innovativer Faktor im Prozeß sozialkultureller Modernisierung angesehen werden. Die Lehrervereine waren nichts anderes als moderne Organisationsformen für eine Vergesellschaftung des tendenziell politischen, sich seiner Staatsbürgerrechte bewußt werdenden Menschen. Sie waren die "Vehikel politischer Emanzipation", durch die die obrigkeitliche Politik des Staates und der alten Eliten partiell relativiert wurde. Sie unterstützten die "Bewußtmachung, Formulierung, Vertretung und Verstärkung von individuellen wie von Gruppeninteressen", womit sie der Verberuflichung des eigenen "Standes" einen "bürgerlichen", ja "staatsbürgerlichen" Akzent verliehen (WURZBACHER 1971, S. 103-122).

Das Organisationsverhalten und die Interessenpolitik machen darüber hinaus sehr deutlich, daß die Volksschullehrer im Anschluß an ein Konzept DANIEL LERNERS zu den typischen, in den Gegensatz von Tradition und Moderne verstrickten "Übergangspersönlichkeiten" gezählt werden können. Blieben sie einerseits zwar noch lange in die traditionellen Verhältnisse eingebunden, blickten sie andererseits jedoch bereits weit nach vorn, um die unzureichenden beruflichen, bildungspolitischen und schulstrukturellen Verhältnisse der traditionellen Gesellschaft ein für allemal zu überwinden (LERNER 1969, S. 362-381). Die partielle Modernisierung war mithin nicht nur ein an äußeren Strukturen ablesbarer Prozeß, sondern sie spiegelte sich auch sehr deutlich im Bewußtsein der handelnden Subjekte wider.

#### **4. Zusammenfassung**

Der schulstrukturelle Wandel im 19. Jahrhundert war abhängig von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren. Die defensiv-ambivalente Politik des preußischen Staates, die polyvalente Funktionalisierung der Schule durch die gesellschaftlichen "Interessenten", die eigendynamischen Tendenzen innerhalb des Bildungswesens, die lokal-regionale Segmentierung von Staat und Gesellschaft sowie die grundlegenden Modernisierungskrisen begründeten und steuerten einen säkularen Modernisierungsprozeß, in dessen Verlauf die - idealtypisch formuliert - schullose Gesellschaft endgültig überwunden wurde. Mit der Durchsetzung der Schulpflicht und der Alphabetisierung, der Verberuflichung der Volksschullehrer, dem Ausbau der Stadtschulen und deren Differenzierung, der Lehrplan- und Seminarentwicklung antworteten der Staat und die Gesellschaft auf strukturelle Modernisierungskrisen, wie sie vorn im einzelnen skizziert worden sind.

Ein Grundproblem des anhebenden Modernisierungsprozesses bestand darin, daß die Zielsetzungen des Staates einerseits den gesellschaftlichen Interessenlagen durchaus entsprachen, andererseits aber auch mit ihnen kollidierten. Die schulische Integration innerhalb der Städte wurde auf ganz unterschiedliche Weise vom Staat und den bürgerlichen Schulinteressenten geprägt. Die traditionellen Legitimitätsinteressen des Staates korrespondierten zum Teil mit den Herrschaftsansprüchen gesellschaftlicher Eliten, widersprachen auf der anderen Seite jedoch grundlegenden Emanzipationsansprüchen innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft. Ähnliches gilt für die Ausbildung von neuen Identitäten, die nicht nur vom Staat, sondern auch von den handelnden Subjekten selber entscheidend geformt wurden. Auch die staatlicherseits zunächst intendierten und die schließlich realisierten kulturellen Partizipationsmöglichkeiten und Distributionsprozesse sind als bedeutende Spannungsfelder zu nennen. Insgesamt blieb - im Konfliktfeld von Staat und Gesellschaft - die bildungspolitische Penetration ein unvollkommener Prozeß.

Das alles hatte zur Folge, daß es bis 1918 keine homogene Struktur des niederen Bildungssektors gegeben hat. Die Schulrealität war - je nach den konkreten Interessenkoalitionen - vielfältig und die Spannweite der jeweiligen Entwicklungsstufen extrem groß. Sie reichte von den lange Zeit desolaten Schulverhältnissen auf dem Lande bis hin zu den differenzierten Schulsystemen in den Städten; von der nicht hinlänglich ausdifferenzierten Berufsfunktion des niederen Lehramts bis hin zu den Karrierechancen und Mobilitätsmöglichkeiten für Volksschullehrer und Volksschüler; von den politischen Strategien obrigkeitlicher Disziplinierung der "Untertanen" bis hin zu gesellschaftlichen Emanzipations- und Politisierungsprozessen, die die bürokratischen Entscheidungen langfristig beeinflussen. Die tiefgreifende Ambivalenz verdeutlicht die generelle Spannung, in der sich der niedere Bildungssektor in der Phase des Übergangs befand. Traditionale Verankerung und sukzessive Innovation, konservative politische Strategien und langfristige Modernisierungsperspektiven waren im Prozeß der partiellen Modernisierung unauflöslich miteinander verwoben. Diese spannungsreiche Ambivalenz gilt es jeder einseitigen Interpretation des niederen Schulwesens als entweder rückständig oder modern, sozialdisziplinierend oder fortschrittlich nachdrücklich entgegenzustellen.

## Quellen

Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Jg. 1859.

## Literatur

- BERG, CH.: Volksschule im Abseits von "Industrialisierung" und "Fortschritt". In: Pädagogische Rundschau 28 (1974), S. 385-406.
- BÜNGER, F.: Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuches. Leipzig 1898, Reprint Glashütten 1972.
- FELDENKIRCHEN, W.: Kinderarbeit im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Unternehmensgeschichte 26 (1981), S. 1-41.
- FRANÇOIS, E.: Alphabetisierung in Frankreich und Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1983), S. 755-768.
- GEWELKE, A.: Die beruflichen Organisationen der preußischen Volksschullehrer. Diss. Königsberg 1921.
- HERRMANN, U.G.: Sozialgeschichte des Bildungswesens als Regionalanalyse. Die höheren Schulen Westfalens im 19. Jahrhundert. Köln 1991.

- KEINER, E./ TENORTH, H.-E.: Schulmänner - Volkslehrer - Unterrichtsbeamte. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 6 (1981), S. 198-222.
- KLEWITZ, M.: Preußische Volksschule vor 1914. Zur regionalen Auswertung der Schulstatistik. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 551-573.
- KLEWITZ, M./ LESCHINSKY, A.: Institutionalisierung des Volksschulwesens. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 5, Stuttgart 1984, S. 72-97.
- KOSELLECK, R.: Preußen zwischen Reform und Revolution (1967). Stuttgart 1987.
- KRAUL, M.: Höhere Mädchenschulen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV: 1870-1918. Hrsg. von CH. BERG. München 1991, S. 279-303.
- KUHLEMANN, F.-M.: Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794-1872. Göttingen 1992.
- KUHLEMANN, F.-M.: Niedere Schulen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV: 1870-1918. Hrsg. von CH. BERG. München 1991, S. 179-227.
- KUHLEMANN, F.-M.: Stadt, Region und schulstruktureller Wandel im 19. Jahrhundert. Ergebnisse und Perspektiven der Forschung. In: Paedagogica Historica 29 (1993), S. 289-299.
- LAMBERTI, M.: State, Society, and the Elementary School in Imperial Germany. New York 1981.
- LERNER, D.: Die Modernisierung des Lebensstils: eine Theorie. In: ZAPF, W. (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln 1969, S. 362-381.
- LUNDGREEN, P.: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I (1770-1918), Göttingen 1980.
- MEYER, F.: Schule der Untertanen. Lehrer und Politik in Preußen 1848-1900. Hamburg 1976.
- PETRAT, G.: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750-1850. München 1979.
- RÜSCHEMEYER, D.: Partielle Modernisierung. In: ZAPF, W. (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln 1969, S. 382-396.
- SAUER, M.: Volksschullehrerbildung in Preußen. Die Seminare und Präparandenanstalten vom 18. Jahrhundert bis zur Weimarer Republik. Köln 1987.
- TEWS, J.: Lehrer an Volksschulen. In: REIN, W. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 5, Langensalza 1906, S. 418-428.
- TITZE, H.: Lehrerbildung und Professionalisierung. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV: 1870-1918. Hrsg. von CH. BERG. München 1991, S. 345-370.
- WOLK, M.: Der preußische Volksschulabsolvent als Reichstagswähler 1871-1912. Berlin 1980.
- WURZBACHER, G.: Die öffentliche freie Vereinigung als Faktor sozialkulturellen, insbesondere emanzipatorischen Wandels im 19. Jahrhundert. In: RÜEGG, W./ NEULOH, O. (Hrsg.): Zur soziologischen Theorie und Analyse des 19. Jahrhunderts. Göttingen 1971, S. 103-122.





## Bildungstheorie oder Pragmatik?

### *Determinanten in der Geschichte der schulischen Koedukation*

Koedukation ist seit Ende des letzten Jahrhunderts in erstaunlich wechselhafter Weise diskutiert worden. Der BROCKHAUS von 1898 charakterisierte sie als ein Durcheinander der Geschlechter auf den Schulbänken und zitierte Stimmen, denen zufolge Koedukation zur Ursache an der "fortschreitenden Degeneration der Amerikanerinnen" erklärt wurde: Sie würden "in immer höherm Maße zur Erfüllung ihrer Mutterpflichten untauglich" (BROCKHAUS 1898, S. 666). In der Bundesrepublik wurde Koedukation seit Anfang der 70er Jahre als Befreiung von einer "verstaubte[n] Erziehungsmethode" gefeiert, und letzte Befürworterinnen und Befürworter wurden nur noch mitleidvoll als "moralinsauere[n] Vertreter[n] eines längst vergangenen puritanischen Zeitalters" (RHEIN-ZEITUNG vom 2. März 1971, zit. nach WIRNER 1990, S. 55) beschrieben. Nach ihrer geradezu unspektakulären, geräuschlosen Einführung (LESCHINSKY 1992, S. 19) ist sie neuerdings auf ganz andere Weise in die Schlagzeilen geraten (METZ-GÖCKEL 1987). Koedukation, so lauten jetzt die Vorwürfe, bewirke die Verstärkung tradiertter Geschlechtsrollen, erschwere damit für Jungen wie für Mädchen eine den gängigen Geschlechtsrollenmustern entgegenlaufende Orientierung und habe die mangelnde Vorbereitung der Mädchen auf eine wettbewerbsorientierte und hochtechnisierte Berufswelt mitzuverantworten.<sup>1</sup>

Die unterschiedlichen Stellungnahmen zur Koedukation und das bildungsgeschichtliche Phänomen ihrer lautlosen Einführung in der alten Bundesrepublik sind Anlaß genug, ihre Geschichte zu untersuchen. Bildungstheorie einerseits und Schulgeschichte andererseits sollen dazu den Analyserahmen bilden. Dieses Vorgehen beruht auf der Prämisse, daß bildungstheoretische Diskurse, in welcher verwandelter Form auch immer, Eingang in Schulpolitik finden. Zwar wird sich kaum eine unmittelbare Entsprechung zeigen lassen, des ungeachtet aber bereiten Diskurse das "kognitiv-begriffliche Terrain" (BECK/LAU 1983, S. 171, zit. nach TILLMANN 1991, S. 996) für Auseinandersetzungen vor oder sie bieten Alternativen für Entwicklungen in der Bildungspolitik. Schulgeschichte, dargestellt an schulpolitischem Verwaltungshandeln und konkreter Institutionengeschichte, kann diese Form der Umsetzung verdeutlichen.

Diesem Rahmen entsprechend, wird im folgenden die Geschichte der Koedukation auf drei verschiedenen Ebenen dargestellt:

(1) Auf der Ebene des *bildungstheoretischen Diskurses* wird "allgemeine Bildung" unter dem Blickwinkel der Geschlechterspezifität analysiert. Bildung steht dabei in verschiedenen Dimensionen zur Diskussion: zum einen als *gattungsspezifisches "anthropologisches Potential"*<sup>2</sup>, zum andern als Prozeß der Aneignung von Welt, der ein bestimmtes Handeln des *einzelnen* in der Welt gewährleisten soll.

(2) Auf der Ebene der *Berechtigungen* geht es um gesellschaftspolitische Konsequenzen weiblicher und männlicher Bildung für Frauen und Männer, also um Teilhabe oder Ausgrenzung und die damit verbundenen Folgen für Koedukation.

(3) Abschließend wird auf der Ebene der *Institutionengeschichte* am Beispiel des Landes Rheinland-Pfalz die jüngste Entwicklung in der alten Bundesrepublik gezeigt. Dabei wird das Spannungsverhältnis von *Pragmatik* und tradierter *Differenztheorie* in seinen Auswirkungen auf die konkrete Schulentwicklung unter dem Aspekt diskutiert, warum die Koedukation "pragmatisch" in Form der Anpassung an das männliche Schulsystem durchgesetzt worden ist.

## **1. Allgemeine Bildung für Männer und Frauen - Anpassung oder Differenz?**

Als in der preußischen Reformzeit, Epoche einer großen Wende in der Pädagogik, die Erneuerung des Staates auf den "neuen Menschen" als Träger der Reform gegründet werden sollte, erhielten Bildung und Erziehung eine besonders hohe Bedeutung: Der Mensch sollte über Bildung zur Mündigkeit geführt und instandgesetzt werden, als denkendes und selbsttätig handelndes Wesen an der Gestaltung der Nation teilzuhaben. Allgemeine Menschenbildung wurde zur Voraussetzung des gesellschaftlichen Fortschritts erklärt. Es war die grandiose Idee einer Verschränkung der Bildung des einzelnen mit der Vervollkommenung des Staates wie der ganzen Menschheit, von Pädagogen und Bildungspolitikern jener Zeit voller Enthusiasmus aufgegriffen.

Was aber verbirgt sich hinter dem so emphatisch gefeierten Begriff von Bildung? Seine verschiedenen kategorialen Ausprägungen werden im folgenden aufgegriffen und auf eine Geschlechterspezifität hin befragt. WILHELM VON HUMBOLDT - Bildungstheoretiker und Bildungspolitiker - wird dabei als Kronzeuge herangezogen.

Zunächst einmal ist Bildung - HUMBOLDT zufolge - *Zweck des Menschen*: "Der wahre Zweck des Menschen - nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt - ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen." (HUMBOLDT 1792/1969, S. 64; vgl. BENNER 1989, S. 121) Bildung wird als allgemeine menschliche Grundgegebenheit verstanden; sie gehört zum Mensch-

sein, macht das Menschsein erst aus. Dem liegt die Vorstellung zugrunde, daß der Mensch "ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will." (HUMBOLDT 1793/1969, S. 235) Diese *Bestimmung des Menschen* gilt für die *Gattung*. Geschlechtsspezifische Differenzierungen und Zuschreibungen sind darin nicht angelegt. Aber sie bleibt auch formal, eine "Leerformel" (BENNER 1989, S. 121): denn der "wahre Zweck" des Menschen enthüllt sich der *Sache nach* noch nicht. Auf welche Weise sich die Kräfte der menschlichen Natur "stärken und erhöhen" sollen, geht in diese allgemeinste Bestimmung von Bildung nicht ein.

Die Theorie der Bildung des Menschen gibt näheren Aufschluß, zunächst einmal zur Art und Weise der Entfaltung seiner "Kraft". Die Kraft, die der Mensch entfalten soll, braucht einen "Gegenstand ..., an dem sie sich üben" kann, "die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fortdauern" kann. Das Gegenüber, das Andere, ist wesentlich für die Entfaltung der menschlichen Kräfte: der Mensch bedarf "einer Welt ausser sich. Daher entspringt sein Streben, den Kreis seiner Erkenntnis und seiner Wirksamkeit zu erweitern", weniger aus einer Sache, die er erkennt, oder aus einem Produkt, das er hervorbringt, sondern aus "seiner inneren Verbesserung und Veredlung, oder wenigstens ... der Befriedigung der inneren Unruhe, die ihn verzehrt." Dieses Tätigkeitsprinzip liegt im Menschen selbst: Sein Denken ist "ein Versuch seines Geistes, *vor sich selbst* verständlich, sein Handeln ein Versuch seines Willens, *in sich* frei und unabhängig zu werden, seine ganze äussere Geschäftigkeit überhaupt aber nur ein Streben, *nicht in sich müßig zu bleiben*." Das aber ist nur durch ein "Drittes" möglich, "nur vermöge des Vorstellens und Bearbeitens von etwas ..., dessen eigentlich unterscheidendes Merkmal es ist, *NichtMensch, d. i. Welt zu seyn*" (HUMBOLDT 1793/1969, S. 235; Hervorh. MK). Bildung ist *Kraftentfaltung* und *Tätigkeit*, und die Tätigkeit - wenngleich noch nicht zielgerichtet formuliert - ist gebunden an ein Äußeres: *Welt*. Durch die "Verknüpfung" seines "Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung" kann der Zweck des Menschen erreicht werden: nämlich "dem Begriff der Menschheit in unsrer Person ... einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen" (ebd., S. 235f.). Es gilt also, mit einem "Gegenstand" in "Wechselwirkung" zu treten, und der einzige "Gegenstand", der der Komplexität des Menschen entspricht, ist die Welt (ebd., S. 237).

Diese Bestimmungen klingen durchaus universalistisch und allgemein menschlich, sie bestätigen "Bildung" als "anthropologisches Potential". Es ist aber zu prüfen, ob auch der Prozeß der Aneignung von Welt als *gattungsspezifischer* so geschlechtsneutral ist bzw. überhaupt sein kann, wie es zunächst den Anschein hat. Um diese Frage zu klären, müssen die formal gefaßten Zielbestimmungen "des" Menschen wie der "Gegenstand" Welt konkretisiert werden.

Das Ziel der Bildung war in der Reformzeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts im Konsens von Politik und Pädagogik formuliert worden: Bildung sollte den Menschen befähigen, sich selbst zu stärken und seine Verantwortung für Gesellschaft und Welt wahrzunehmen. Der Weg zur Bildung ist Tätigkeit,

Abarbeitung an "Welt", Verknüpfung des Menschen mit deren "Mannigfaltigkeit". Könnte sich der *Philosoph* HUMBOLDT vielleicht mit einer solch formalen Beschreibung zufriedengeben, so sieht sich der *Bildungsreformer* gezwungen, Bildung näher zu bestimmen. Dies geschieht u. a. in den "Schulplänen", in denen HUMBOLDT Schulen als Institutionen konzipiert, die die Kräfte des Menschen fördern, ihn *im ganzen* bilden sollen, kurz: "allgemeine Menschenbildung bezwecken." (HUMBOLDT 1809/1964, S. 188) Schulen müssen sowohl durch ihren Aufbau als auch durch ihre Inhalte gewährleisten, daß ihrer Klientel jene geforderte Verknüpfung mit der Welt gelingt. Im "Litauischen Schulplan" ist diese Anforderung inhaltlich aufgefächert: "Der allgemeine Schulunterricht geht auf den Menschen überhaupt und zwar als gymnastischer, ästhetischer und didaktischer ... auf die Hauptfunktionen seines Wesens." (Ebd., S. 188f.) Der didaktische Teil nimmt das auf, was in mathematischen, historischen und philosophischen Kontexten<sup>3</sup> "Welt" widerspiegelt und dem Menschen als Gegenüber zur Abarbeitung dienen kann. In den einzelnen Schulfächern wird das anzueignende Wissen kodifiziert. Ihre formalen Strukturen sollen die kognitiven Fähigkeiten des Schülers fördern und ihm kritisches Verstehen ermöglichen; Strukturen und Inhalte des aufzunehmenden Wissens sollen Orientierung in der Welt vermitteln und so die moralisch-handlungsbezogene Komponente von Bildung einlösen. Schließlich kann die ästhetische Bildung unter einem doppelten Aspekt gesehen werden: in heutiger Interpretation würde man die Entwicklung von Phantasie und Kreativität, Ausbildung der eigenen Persönlichkeit und damit verbunden die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit hier ansiedeln (KLAFFKI 1986). In klassischer Tradition wird der ästhetischen Bildung darüber hinaus eine moralisch-praktische Funktion zugeschrieben: Das vollendete Schöne gefällt unmittelbar und voraussetzungslos als das *Vollkommene*; ästhetische Bildung ist mithin erfahrungsgemäße Voraussetzung für die Erziehung zur Moralität und zu einer tugendhaften, rechtlichen und moralischen Gesinnung (KOCH 1989, S. 79ff.).

Diese Form der Bildung, die als allgemeine Menschenbildung den *ganzen* Menschen umfassen soll, erhält eine weitere Bestimmung: Sie soll für *alle* Menschen *gleichermaßen* gelten: "Denn der gemeinste Tagelöhner, und der am feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüth ursprünglich gleich gestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh, und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch, und verschroben werden soll." (HUMBOLDT 1809/1964, S. 189) Die Teilhabe an dieser allgemeinen Menschenbildung galt jedoch nicht für alle Menschen in gleicher Weise; nicht nur, daß zukünftige Tagelöhner und Tischler kaum daran partizipiert und etwa Griechisch gelernt haben (ebd.), auch Frauen waren nicht gemeint: Die Allgemeinheit war zu HUMBOLDTS Zeit die - männliche - bürgerliche Öffentlichkeit, und entsprechend ist die vorgestellte Klientel der von HUMBOLDT konzipierten Bildung männlich und bürgerlich. Die Ausgrenzungen, die unter dem sozialstrukturellen Aspekt der Bildungsbeteiligung zu klären wären, sollen hier nicht weiterverfolgt, vielmehr soll die als *ganzheitlich und allgemein* gekennzeichnete Bildung auf ihre Geschlechterspezifität hin untersucht werden. Die Frage lautet dann: Bezieht Unterricht in seinen "Hauptfunktionen" auch Frauen ein, oder fallen sie - aufgrund ihrer historisch entwickelten Differenz zu Männern - aus diesem so universalistisch erscheinenden Ansatz heraus?

HUMBOLDT mag ein weiteres Mal als Kronzeuge dienen, dieses Mal mit seinen Studien zum Geschlechterunterschied.

Wie in der Bildungstheorie, geht HUMBOLDT in seinen Schriften zum Geschlechterverhältnis von verschiedenen *Kräften* aus, die einander ungleich sein müssen, um in Wechselwirkung treten zu können. Jene "eigenthümliche Ungleichartigkeit verschiedener Kräfte", die "nur verbunden ein Ganzes ausmachen" wird zum konstitutiven Element (HUMBOLDT 1794/1969, S. 269). Wie sich in der Bildungstheorie das Ich mit der Welt verknüpfen soll, so vereinen sich in der Natur männliche und weibliche Kraft, um ein neues Ganzes hervorzubringen. *Männliche* Kraft aber bedeutet *Selbsttätigkeit*, *weibliche* Kraft *Empfänglichkeit*. Schmerzliches Entbehren, ja Askese, und energisches Abarbeiten an der Welt, das ist der männliche Part; "üppig überströmende Fülle" (ebd., S. 279), die ihren Halt in der männlichen Strukturierung sucht, kennzeichnet den weiblichen. Da, wo die männliche Kraft auf Trennung gerichtet ist, "weil alles, was nicht sie selbst ist, sie in ihrer reinen Wirksamkeit hindert", da ist die weibliche Kraft auf "Einheit gerichtet..., um von allen Seiten aus die einwirkende Kraft zu umschliessen" (ebd., S. 285). Der männlichen Begrifflichkeit und Härte setzt HUMBOLDT die reizende Anmut entgegen, die Einheit des Charakters, die Einfachheit; den Ambitionen zu Aufklärung und Licht stellt er die Rührung und die Wärme gegenüber. Feuer, Lebhaftigkeit und Energie auf der männlichen Seite; Erhaltung, Wärme, Verbindung und Innigkeit auf der weiblichen; die männlichen Charakteristika von Trennung, Analyse, ja gar Zerstörung erhalten ihr weibliches Komplement in der empfangenden Kraft unter der Obhut der Natur (ebd., S. 286ff.). Es handelt sich um eine Geschlechtertheorie, deren wesentliche Bestimmung in der *Differenz* liegt.

Unter diesem Gesichtspunkt soll erneut das Konzept der "allgemeinen Bildung" betrachtet werden. Als Kräftebildung hatte Bildung auf den Menschen als Gattungswesen gezielt. Die Entwicklung der Kräfte war jedoch an die "Tätigkeit" gebunden worden, an jene "innere(n) Unruhe, die ihn [den Menschen] verzehrt" und von HUMBOLDT zur Triebfeder seiner Tätigkeit deklariert worden war. Gerade diese Merkmale aber entsprechen dem männlichen Geschlecht. Und auch weitere Bestimmungen lassen sich eher der männlichen Seite zuordnen. So postuliert die klassische Bildungstheorie Selbsttätigkeit, kritische Erkenntnis, Rationalität, Aufklärung, Licht, vor allem aber immer wieder *Energie*: Energie zur Selbstwerdung und Energie zur aktiven Gestaltung der Gesellschaft, "männliche" Geschlechtsmerkmale also. Nun mag man zwar in der ästhetischen Komponente "allgemeiner Bildung" auch ein "weibliches" Merkmal sehen, vor allem, wenn der moralische Aspekt dem ästhetischen zugeordnet wird und Tugend "im Bündniss mit der Phantasie" (ebd., S. 280) steht. Andere "weibliche" Merkmale aber wie Wärme, Erhaltung, Naturhaftigkeit und empfangende Kraft finden keinen Platz in dem, was geschlechtsneutral als "allgemeine Bildung" definiert wurde und wird. Die Auswirkungen, die man sich von "allgemeiner Bildung" versprach, stimmen weitgehend mit den Merkmalen des "Männlichen" überein. "Weibliche" Eigenschaften können in der in sich geschlossenen Sphäre von Haus und Familie realisiert werden: dort ist der Ort für die Frau, um aus ihrer Naturhaftigkeit heraus zu Harmonie und Vollkommenheit zu gelangen, oder doch

zumindest unberührt von bürgerlichem Nützlichkeitsdenken und Entfremdung zu bleiben und für andere Menschen Sorge und Verantwortung zu tragen (SCHMID 1986). Nicht das, was scheinbar allgemeinmenschlich und gattungsspezifisch ist - die *innere Unruhe* -, bewirkt die Ausbildung ihrer Kräfte, sondern das Gegenteil: die *innere Ruhe*, mit der die Frau dem Mann den Gegenpol zur Abarbeitung schafft. Statt über Tätigkeit entwickelt sie ihre Kräfte über das Ruhen in ihrer Natur. Jene Merkmale, die ihr zugeschrieben werden - Fürsorge und Verantwortung, Erhaltung und Verbindungstätigkeit -, werden bei der Umsetzung "allgemeiner Bildung" nicht berücksichtigt; sie wurden nicht öffentlich, sondern blieben im privaten Bereich verhaftet.

Der Bildungsbegriff wurde jedoch weiterhin als *allgemeiner* abgehandelt, obwohl er verkürzt konzipiert worden war und jene Fähigkeiten, die Frauen besonders auszeichnen - und deren Erwerb den Männern nur zugutekommen könnte! -, bei der Formulierung von Zielvorstellungen von "Bildung" unberücksichtigt blieben. In dieser Bestimmung und Zuschneidung wurde "allgemeine Bildung" tradiert; das vermeintlich "allgemein Menschliche" legitimierte eine Bestimmung von Bildung, die mit dem Geschlechtsrollencharakter des Mannes einhergeht.

Für Frauen gab es drei Möglichkeiten, sich zu dieser "männlich" strukturierten Form von Bildung zu verhalten: Sie konnten in bewußter Absetzung von dem angeblich allgemeinen Diskurs *eigene* bildungstheoretische Modelle entwickeln; sie konnten versuchen, den Bildungsbegriff um weibliche Komponenten zu *erweitern* und damit gleichsam eine neue Perspektive für allgemeine Bildung anstreben; oder sie konnten ihn unter dem Gebot der Anpassung aus pragmatischen Gründen *akzeptieren*. Im frühen 19. Jahrhundert stand der Weg fest: Weibliche Bildung wurde als *different* von männlicher abgehandelt, mit dem Ziel, die Tochter "ihrer dreifachen Bestimmung" gemäß "zur geschickten *Haushälterinn*, würdigen *Gattinn* und *Freundinn* ihres Mannes und zur musterhaften *Mutter* und *Erzieherinn*" (HEYSE 1808, S. 134) vorzubereiten. Während männliche Bildung zu Beginn des 19. Jahrhunderts an dem Ideal der individuellen Kräftebildung gemessen wurde, die die Voraussetzung für verantwortliches Tun in der Gesellschaft war, blieben weibliche Bildungsideale eher an Fähigkeiten gebunden, die - noch in der Tradition der Aufklärung - über Vorbilder, gute Lehren und praktisches Tun erworben werden sollten. Eine Frau, deren Herzensgüte sich vor allem auf den erziehenden Umgang mit den Kindern, im weiteren Sinne aber auch auf das tugendhafte Leben in Familie und Gesellschaft auswirken sollte - PESTALOZZIS Gertrud in Bonnal wird nicht ohne Grund zum Vorbild stilisiert -, wurde das Ziel der weiblichen Erziehung, und im Idealfall war die (bürgerliche) Familie auch der Ort dieser Form von weiblicher Bildung.

Zur Mitte des 19. Jahrhunderts meldeten sich aber auch Frauen zu Wort, die über die häusliche Einbindung hinauswiesen und bewußt frauenspezifische bildungstheoretische Ansprüche formulierten: Frauen wie LOUISE OTTO-PETERS, die in der ersten Frauenbewegung führend waren, proklamierten Vollkommenheit und geistige Mündigkeit als Bildungsziele auch für Mädchen und Frauen. Aber sie banden diese Ziele an eben jene Inhalte, die aus der "männli-

chen" Konzeption der "allgemeinen" Bildung herausgefallen waren - an Gefühl, Hingabe, Herz, Innerlichkeit, Opfermut und Duldung - , an dasjenige also, was schon bei HUMBOLDT "das Weibliche" konstituiert hatte. Diese Werte, die hier in ihrer eigenen Dignität betont wurden, sollten bewußt in der vom kalten "Verstandesdespotismus" (OTTO 1851, zit. nach TWELLMANN 1972, S. 36) geprägten Männerwelt verteidigt werden. HENRIETTE SCHIRADER-BREYMANNS und HELENE LANGES Konstrukt der "geistigen Mütterlichkeit" setzte diesen Ansatz am Ende des 19. Jahrhunderts fort. Ihr Bemühen um Institutionalisierung von Bildung galt einer Mädchenbildung, die an weiblichen Fähigkeiten ausgerichtet war und Differenz statt Anpassung betonte.

Im 19. Jahrhundert wurden mithin nebeneinander konzeptionell unterschiedliche Diskurse über "Bildung" geführt: über "allgemeine" und, davon gesondert, jene über "weibliche" Bildung. Diese Trennung hatte Einfluß auf bildungspolitische Weichenstellungen: Schulpläne, die auf "allgemeine" Menschenbildung aufbauen sollten, wurden nur für die männliche Hälfte der Menschheit realisiert. Und die andere Hälfte der Menschheit ging von ihrer gesonderten Bildung aus, deren eigene Institutionen und Curricula vor diesem Hintergrund nur allzu verständlich werden.

Das aber hatte Konsequenzen: Männliche bürgerliche Bildung wurde aufgrund ihres Allgemeinheitsanspruchs mit gesellschaftlich anerkannten Zertifikaten versehen und in das Berufs- und Karrieresystem der entstehenden bürgerlichen Gesellschaft eingepaßt. Ein Anspruch, über die Geschlechtergrenzen hinweg auch weibliche Bildung als "allgemeine" anzuerkennen, wurde nicht erhoben; weibliche Bildung blieb - bis in die Zeit nach der Jahrhundertwende - von den Zertifikaten des schulischen Berechtigungswesens ausgenommen. Erst als auch Frauen eine Bildung erhalten wollten, die über Haus und Familie hinausreichen und ihnen Berufe und Positionen in der Gesellschaft eröffnen sollte, wurde diese Trennung zum Problem.

## **2. Herz und Mütterlichkeit gegen Berechtigungen und gesellschaftliche Positionen? - Teilhabe oder Ausgrenzung**

Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde das höhere Schulwesen für Knaben und junge Männer ausgebaut und eng mit dem Laufbahnsystem der bürgerlichen Gesellschaft verschränkt. Die Verflechtung von Staat, Gesellschaft und Schule zeigte sich besonders deutlich bei den "Berechtigungen": Männliche höhere Schüler erhielten für das Absolvieren bestimmter Klassenstufen, die bestimmte Curricula voraussetzten, vor allem aber mit dem Abschluß ihrer Schullaufbahn (Einjähriges, Abitur) Zugang zu beruflichen Ausbildungswegen und damit zu Karrieren und gesellschaftlichen Positionen<sup>4</sup>, die allen anderen ihrer männlichen Altersgenossen verschlossen blieben. Anders verhielt es sich mit den höheren Mädchenschulen. Hier war die Bezeichnung "höher" zunächst nichts anderes als Kennzeichen für die Schichtzugehörigkeit der Schülerinnen, bestenfalls noch Ausweis eines bestimmten, weiblich geprägten Lehrplans mit Sprachen und Literatur für Herz und Gefühl, keineswegs



jedoch Eintrittsbillett in die außerhäusliche Sphäre akademischer Studien oder gar gesellschaftlicher Ränge.

In einer Zeit aber, in der die häusliche Rolle der bürgerlichen Frau und Tochter nicht mehr fraglos gesichert war, führte die unterschiedliche Bewertung männlicher und weiblicher Bildung zu Diskussionen: das Bildungsbürgertum war gefordert, seinen Töchtern Wege zur Sicherung ihres Lebensunterhalts zu eröffnen. Bürgerliche Frauen meldeten sich als erste zu Wort. Nicht die Geschlechterpolarität wurde von ihnen in Frage gestellt, auch nicht der an der Differenztheorie ausgerichtete Lehrplan, wohl aber *erstens* die Beschränkung der Schulbildung auf praktische Anwendbarkeit in Haus und Familie, *zweitens* die Ausgrenzung theoretischer Zusammenhänge und formaler Bildung und *drittens* vor allem die fehlende gesellschaftliche Bewertung ihrer Bildung.

Die ersten Frauen, die die Forderungen nach der Ermöglichung von wissenschaftlicher Bildung mit entsprechender gesellschaftlicher Honorierung formulierten, waren die Mädchenschullehrerinnen. Gerade die Arbeit in den höheren Mädchenschulen, gemeinsam mit den in der Regel akademisch gebildeten männlichen Kollegen, die die besseren Positionen bekamen, ließ sie ihr "Berechtigungsdefizit", ihre Ausgrenzung von wahrhaft höherer, akademischer Bildung erkennen. Die grundsätzliche Akzeptanz der Geschlechterdifferenz blieb dabei bestehen: Gleichwertigkeit statt Gleichartigkeit lautete die Devise. Die Bemühung um gesellschaftliche Anerkennung weiblicher Bildung führte also keineswegs konsequent zu dem Postulat gleicher Bildung für Jungen und Mädchen, erst recht nicht zur Forderung eines gemeinsamen Unterrichts für beide Geschlechter. Im Gegenteil: vorerst gewann die Geschlechterpolarität an Bedeutung. Die ersten Mädchenschullehrerinnen begannen nämlich, das Konstrukt des weiblichen Geschlechtscharakters für ihre Professionspolitik und für ihre Professionalisierung zu nutzen. Ihre eigene Unentbehrlichkeit im weiblichen Schulwesen gegen die nachdrängenden männlichen Kollegen begründeten sie mit dem Argument, daß einzig ihnen - den Frauen - das wahre Verständnis der weiblichen Psyche der Schülerinnen eigen sei. Die Nähe des Lehrerinnenberufs zur weiblichen Tätigkeit in der Familie einerseits und die weibliche Besonderheit in Abgrenzung vom "Allgemeinen" andererseits wurden konstitutiv für die Erschließung eines neuen Arbeitsmarktes.

Damit begann eine problematische Gratwanderung. Sie verschaffte jener ersten Lehrerinnengenerationen, die sich nahezu ausschließlich aus ledigen Frauen rekrutierte, zwar die Emanzipation aus tradierten Frauenrollen innerhalb der Familie und eröffnete ihnen die Nischen einer relativ anerkannten weiblichen Berufstätigkeit. Die eher weibliche Tätigkeit im Lehrerinnenberuf, die durch die Klientel in den höheren Mädchenschulen wie durch die besonderen Ausbildungsformen der Lehrerinnen verstärkt wurde, betonte jedoch die Differenz weiblicher zu männlicher Bildung so sehr, daß die Teilhabe der Frauen an den männlichen Bildungszertifikaten zunächst einmal hinausgeschoben wurde (KRAUL 1989, 1991).

Gerade diese Teilhabe aber wurde am Ende des vorigen Jahrhunderts gefordert, und zwar vor allem von jenen Frauen, die ihre Qualifikation nicht über den Weg der höheren Mädchenschullehrerin erreichen, sondern sich für akademische Karrieren entscheiden wollten, die außerhalb des Lehrerinnenberufs lagen. Das Professionalisierungsmuster der Mädchenschullehrerinnen, das an geschlechtsspezifischer Differenz und weiblicher Tätigkeit ausgerichtet war, wurde erweitert. Den Frauen, die den Eintritt in andere, bisher von Männern definierte und besetzte Professionen, wie den Arztberuf, anstrebten, blieb zu diesem Zweck nichts anderes übrig, als auch für sich die Erlangung entsprechender - männlicher - Zugangsbedingungen zu fordern. So entwickelte sich zum Ende des Jahrhunderts ein neuer Diskurs in der Frauenbewegung, der - nicht zuletzt aus pragmatischen Gründen - differenztheoretische Überlegungen in den Hintergrund treten ließ (LANGE 1911/1928). Ob es sich um einzelne Vorkämpferinnen wie HEDWIG DOHM handelte oder um den VERBAND FORTSCHRITTLICHER FRAUENVEREINE oder später auch HELENE LANGE und GERTRUD BÄUMER als Repräsentantinnen der zweiten bürgerlichen Frauenbewegung: die Ausgrenzung weiblicher Bildung aus der Verschränkung mit der "allgemeinen Bildung" und deren gesellschaftlicher Zertifizierung führte sie dazu, ihre Bildungsvorstellungen um der gleichen Berechtigungen willen den männlichen anzupassen.

Ist das der Ort einer "Koedukation" im höheren Schulwesen, die den Frauen zwar den Preis abverlangt, ihre spezifisch weibliche Bildung aufzugeben, sie aber dafür in den Besitz der ersetzten Berechtigungen gelangen läßt, Berechtigungen, die über das häusliche Herz hinaus in die berufsorientierte Gesellschaft weisen? Konsequenz zu Ende gedacht und von den Bildungsabschlüssen her argumentiert, müßte eigentlich zu diesem Zeitpunkt der gemeinsame Unterricht für Mädchen und Jungen nahegelegen haben, zumindest für jene Gruppen, die die gleichen Zertifikate anstrebten. So trat denn auch der VERBAND FORTSCHRITTLICHER FRAUENVEREINE für die Koedukation ein und forderte die Öffnung aller höheren Bildungsanstalten für Mädchen. Ungeachtet dessen, daß diese Forderungen nicht kodifiziert wurden, entstanden in den 1880er Jahren erste Ausnahmeregelungen für einzelne Frauen, die ihr Abitur ablegen wollten. Baden und Württemberg, beide Länder fortschrittlicher als Preußen, gingen sogar einen Schritt weiter und gaben Mädchen die Gelegenheit, Knabenschulen zu besuchen und dort das Abitur abzulegen (GLASER/HERRMANN 1988; GLASER 1992, S. 29ff.). Die langerwartete Neuregelung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen sah eine solche Möglichkeit jedoch offiziell nicht vor. Hier legten die Wahlmöglichkeiten zwischen den verschiedenen Typen höherer Schulen für Mädchen eher die Interpretation nahe, daß von der Abiturberechtigung für die Mädchen keineswegs allgemeiner Gebrauch gemacht werden sollte: Die Studienanstalt, die bis in die Weimarer Zeit der einzige direkt zum Abitur führende Schultyp für Mädchen war, sollte die Ausnahme bleiben. Daneben standen die traditionellen Institutionen für die Vermittlung weiblicher (Schul-)Bildung: Lyzeum mit Oberlyzeum - dem Lehrerinnenseminar - oder mit der Frauenschule. Während der Lehrplan in den Studienanstalten für Mädchen weitgehend dem der Jungengymnasien angepaßt wurde und nur in den Lernzielformulierungen für die geisteswissenschaftlichen Fächer in sozialer wie ethisch-ästhetischer Hinsicht eher weibliche Formulierungen durchschimmern, wurde mit den Schulformen des

Lyzeums, der anschließenden Frauenschule bzw. des Oberlyzeums eindeutig dem weiblichen Geschlechtscharakter Rechnung getragen.

Es bleibt die Frage, warum die Mädchenschulreform von 1908 nicht zum Anlaß genommen wurde, die Koedukation offiziell zu ermöglichen. Die höhere Mädchenbildung wurde mit den Verordnungen von 1908 zwar in das allgemeinbildende Schulwesen integriert, unter diesem Dach aber weiterhin separiert.<sup>5</sup> Und die gesonderten weiblichen Bildungsformen, die mit Oberlyzeum und Frauenschule im Rahmen des allgemeinbildenden Schulwesens berufsbezogen ausgerichtet waren<sup>6</sup>, hatten große Konjunktur, denn sie wurden in großem Ausmaß von den Abgängerinnen des Lyzeums gewählt (KRAUL 1991, S. 297). Dieser Befund ist ein Indiz für eine um die Jahrhundertwende (und auch später) nach wie vor von der Gesellschaft bejahte Geschlechterpolarität und Geschlechtertrennung. Lehrpläne, die weibliche Fähigkeiten förderten, wurden nachgefragt und angeboten; Schulabschlüsse, die weibliche akademische Karrieren eröffneten, blieben weit dahinter zurück. Oder von einer anderen Perspektive aus argumentiert: Studienanstalten für eine kleine Gruppe emanzipierter Frauen waren schon genug des (männlichen) Entgegenkommens; den Zugang zu diesen Institutionen - nicht zuletzt aus Gründen der Arbeitsmarktkonkurrenz ihrer Absolventinnen mit den männlichen Abiturienten - möglichst begrenzt zu halten, war das mindeste.

Aber nicht nur Ängste und Befürchtungen von Männern mögen dazu beigetragen haben, daß es nicht zur Koedukation in den Studienanstalten kam. Auch die akademisch-wissenschaftlich ausgebildeten Oberlehrerinnen werden sich - erneut aus professionspolitischen Gründen und mit den bekannten Argumenten - trotz aller Anpassung von Bildungsabschlüssen vermutlich für die Gründung rein weiblicher Studienanstalten eingesetzt haben, hatten sie doch dort ihren Arbeitsplatz, den sie in einer koedukativen Anstalt eben nicht gefunden hätten.

Die im Konstrukt der "allgemeinen Bildung" angelegte Ausgrenzung der weiblichen Bildung zeitigte damit ambivalente Folgen: Zum einen haben die Mädchenschullehrerinnen die Geschlechterdifferenz als Vehikel zur Professionalisierung ihres Berufsstandes produktiv genutzt. Zum andern ist eine "allgemeine" Bildung, die diese Bezeichnung auch in geschlechtsspezifischer Hinsicht verdienen würde, nicht realisiert worden: Geschlechtsdifferente Bildungskonzepte und -systeme mit gesellschaftlich unterschiedlich bewerteten Abschlüsse waren die Folge. Und wenn das höhere Mädchenschulwesen dem höheren Jungenschulwesen analog gestaltet wurde, so handelte es sich dabei um eine Form der "Anpassung", die den Frauen Zertifikate bescherte und deshalb notwendig war, weil nicht "weibliche", sondern "männliche" Bildung als "allgemeine" galt.

Auf der konkreten schulischen Ebene hatte sich indessen ein pragmatischer Umgang mit all den differenz- und anpassungstheoretischen Paradigmen eingebürgert. Diejenigen Mädchen, die das Abitur machen wollten und keine Möglichkeit zum Besuch einer Studienanstalt hatten, legten ihr Abitur ungeachtet aller Diskussionen an Jungenschulen ab. Der gemeinsame Unterricht von Mädchen und Jungen galt zwar in der Regel als ein nicht zu vermei-

dendes Übel, wurde von Mädchen und Frauen aus Gründen ihrer Chancen in der Gesellschaft aber akzeptiert und von Männern geduldet.<sup>7</sup> Die Dominanz der Berechtigungen im höheren Schulwesen sorgte offensichtlich dafür, daß eine lautlose "Einführung" von Koedukation stattfinden konnte, wenngleich sie nur selten offiziell zugestanden wurde. Dieser Form geschlechtsbezogenen schulorganisatorischen Handelns ist der letzte Abschnitt gewidmet.

### 3. Institutionengeschichte: tradierte Differenztheorie oder Pragmatik?

Die Schulreformen im späten Kaiserreich und in der Weimarer Republik hatten dafür gesorgt, daß Mädchen formal die gleichen Abschlüsse erwerben konnten wie Jungen. Trotzdem blieb im höheren Schulwesen die Geschlechtertrennung prinzipiell bestehen. Weder die allgemeinen Regelungen der Hochschulreife noch die gemeinsamen Lehrpläne der einander entsprechenden Typen von Mädchen- und Jungenschulen änderten daran etwas. Der Schulalltag trennte Mädchen und Jungen jedoch nicht so scharf voneinander wie die Ideologie, und das nicht einmal in Preußen, wo man sich zwar der Koedukation gegenüber weniger liberal gab als in vielen außerpreußischen Staaten, sich aber in die Gegebenheiten schickte. So betrug 1926 der Mädchenanteil an Knabenschulen 2,4%, 1932 hatte er sich fast verdoppelt auf 4,6%, und während der Zeit des Nationalsozialismus stieg er ungeachtet ideologischer Indoktrination und faktischer Trennung der Schultypen weiter an: 1937 betrug er 5,1%, im Jahre 1941 6,9% (Datenhandbuch 1987, S. 140). Nimmt man die Abiturientinnen als Bezugsgröße, so ergibt sich ein noch erstaunlicheres Bild: 1932 legten in Preußen 13,8% aller Mädchen, die an einer öffentlichen Schule das Abitur machten, ihre Reifeprüfung auf einer Jungenschule ab; auf Reichsebene waren es sogar 19% (Jahrbuch 1933; HUERKAMP 1992, S. 86). In beiden Fällen stiegen ihre Anteile in den Folgejahren. Die strikte Geschlechtertrennung wurde unterlaufen; Mädchen besuchten Jungenschulen, und selbst der umgekehrte Fall war zeitweilig zu beobachten.

Dieser Trend setzte sich auch in der frühen Bundesrepublik fort. Einerseits wurde das Konzept der Geschlechterdifferenz weiterhin propagiert, andererseits besuchten Mädchen höhere Jungenschulen. Der DEUTSCHE PHILOLOGENVERBAND nahm dieses Dilemma auf, indem er einen Gegensatz zwischen Koedukation und Koinstruktion konstruierte: Koedukation sei - ganz im Sinne GEHEEBS - "eine bewußt und grundsätzlich vorgenommene gemeinsame Erziehung von Jungen und Mädchen, also ein pädagogisches Prinzip." Koinstruktion dagegen sei "eine gemeinsame Erziehung mehr zufälligen Charakters, die zumeist auf Knabenschulen erfolgt, die einzelne Mädchen aufnehmen. Die gemeinsame Erziehung ist hier kein pädagogisches Anliegen", sondern geschehe "aus bloßen Nützlichkeitsbetrachtungen", sei "pädagogisch anfechtbar", ja letztlich nur "ein Notbehelf", den der PHILOLOGENVERBAND nicht weiter erörtern wollte. Bis zur hinreichenden Erprobung der Koedukation, die als "eine mögliche Erziehungsform für beide Geschlechter anerkannt" wird, sei als "Hauptform" der höheren Schule "die reine Knaben- und Mädchenschule anzusehen." (DEUTSCHER PHILOLOGENVERBAND 1953, S.115, fast gleichlau-

tend 1961, S. 206) So überzeugend die Vorstellung von Koedukation als pädagogischem Prinzip ist, dessen Einführung einer Reihe flankierender Begleitmaßnahmen bedürfe - von Curriculumreformen bis zu einer besonderen Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer -, so wenig nachvollziehbar erscheint uns heute ist die Ignoranz bezüglich der Koinstruktion. Es scheint, als werde das, was nicht sein soll, schlicht negiert. - Was aber sein sollte, das wurde in der Regel aus weltanschaulichen Positionen heraus beantwortet. So wurde das im "Rahmenplan" des DEUTSCHEN AUSSCHUSSES angekündigte Gutachten zur Frage der Koedukation aufgeschoben (DEUTSCHER AUSSCHUSS 1959, S. 1) und das Konzept der Geschlechtertrennung in den höheren Schulen trotz fehlender wissenschaftlicher Grundlagen weiterhin propagiert. Besonders die katholische Seite tat sich da hervor und hielt an ihren Forderungen nach getrenntem Unterricht fest.<sup>8</sup> Aber auch der DEUTSCHE PHILOLOGENVERBAND formulierte im Jahre 1961 "Leitsätze für das höhere Mädchenschulwesen", die "auf der im Wesen begründeten Andersartigkeit" von Knaben und Mädchen beruhten (DEUTSCHER PHILOLOGENVERBAND 1961, S. 205).

Diskussion ist das eine, schulische Realität das andere, wie sich an den höheren Schulen des Bundeslandes Rheinland-Pfalz nach 1945 zeigen läßt.<sup>9</sup> Die dort derzeit durchgeführte Fallstudie erhärtet die These, daß sich jenseits jeglicher Diskurse in der Schulpolitik pragmatische Lösungen durchsetzten (zum folgenden KRAUL/ WIRRER 1993). Im Jahre 1950 waren in Rheinland-Pfalz bereits knapp die Hälfte aller rund 120 höheren Schulen "koedukativ", d. h. sie bezeichneten sich entweder selber so oder aber nahmen regelmäßig Schüler beider Geschlechter auf. Dieser Anteil stieg beständig: bis 1960 hatten sich weitere 19 Gymnasien des Landes für das jeweils andere Geschlecht geöffnet oder waren als koedukative Schulen neu gegründet worden. Alles in allem ist das ein erstaunlicher Befund, denkt man an die Warnungen vor der Koedukation, die gerade in einem überwiegend katholischen Bundesland nicht leicht von der Hand zu weisen waren. Betrachtet man jedoch die jeweilige *kommunale* Schulsituation, so findet dieser Befund mehrere rationale Erklärungen:

(1) Die Öffnung der Schulen für das jeweils andere Geschlecht beruht in dem Flächenstaat Rheinland-Pfalz in den meisten Fällen auf einer *Mangelsituation*: Diejenigen Gymnasien, die als *einzig* Gymnasien am Ort bestanden, wurden relativ früh für *beide* Geschlechter geöffnet.

(2) Diese Aussage gilt auch, wenn neben dem einzigen staatlichen Gymnasium am Ort nur noch *ein konfessionelles* besteht; das *staatliche* Gymnasium nimmt dann in der Regel Jungen und Mädchen auf.

(3) Eine weitere Mangelsituation kann sich in einem Flächenstaat dadurch abzeichnen, daß nicht an allen Orten die gebotene *Typenvielfalt* vorhanden ist. Um sie zumindest annähernd zu ermöglichen, wurden *Schultypen*, die nur *einmal* an einem Ort vorhanden sind, *beiden* Geschlechtern geöffnet. Besonders klar tritt eine solche Entscheidung bei den altsprachlichen Gymnasien zutage, die sich als ehemalige Jungengymnasien schon in den 1950er Jahren den Mädchen öffneten.

(4) Schließlich spielte die Typenvielfalt als Kriterium für Koedukation auch bei Neugründungen eine Rolle: *In kleinen Städten hat die Realisierung möglichst vieler Schultypen, die dann jeweils beiden Geschlechtern geöffnet sind, Vorrang vor einem gleichartigen, aber nach Geschlechtern getrennten Gymnasialangebot.* In jedem dieser Fälle aber wird das Vorhandensein eines differenzierten gymnasialen Angebots höher bewertet als das Festhalten an bildungstheoretischen Prinzipien der geschlechtsspezifischen Bildung.

(5) Eine letzte Erklärung gibt der Schulträger: Evangelische Neugründungen sind koedukativ, vermutlich um in der Diaspora über das Schulangebot für beide Geschlechter möglichst viele Kinder und junge Leute mit der evangelischen Verkündigung zu erreichen.

Umgekehrt gab es natürlich auch Gründe für die Beibehaltung reiner Jungen- und Mädchenschulen. Hier ist für die jüngste Bildungsgeschichte festzustellen, daß Jungen- und Mädchengymnasien vor allem dann in getrennter Form bestehen bleiben, wenn sie an einem Ort den gleichen Schultyp präsentieren. Insgesamt gilt für die 50er und 60er Jahre: *Typenvielfalt geht vor Geschlechtertrennung.* Anders formuliert: Je größer das Schulangebot in einer Stadt oder ihrem Einzugsbereich ist, um so größer ist auch die Chance, daß nach Geschlechtern getrennte Gymnasien bestehen bleiben. Auch dabei kommt wiederum dem Schulträger Bedeutung zu, diesmal mit umgekehrtem Vorzeichen: Die katholischen Gymnasien praktizieren im Gegensatz zu den evangelischen - teilweise bis heute - getrennte Erziehung. Das entspricht ihren normativen Forderungen, an denen festzuhalten sie sich in einem überwiegend katholischen Umfeld leisten können.

Allen Kennzeichen gemeinsam ist das *pragmatische* Element. Das Schulwahlverhalten ist an den Erwerb von Zertifikaten gebunden, und überall dort, wo die gewünschten Schultypen für ein Geschlecht nicht vorhanden sind - in der Regel fehlen sie für Mädchen -, werden die Schulen des anderen Geschlechts gewählt. Das entspricht der vom DEUTSCHEN PHILOLOGENVERBAND abgelehnten Form der Koinstruktion, dem "Notbehelf". Und genau dieser Notbehelf wird, obwohl weder an eine bildungstheoretische Begründung rückgebunden noch von einer überregionalen bildungspolitischen Entscheidung gestützt, zur praktizierten Form bildungspolitischen und schulorganisatorischen Handelns. Die Schulsituation in den 50er und frühen 60er Jahren in der Bundesrepublik dokumentiert hier einmal mehr die Kluft zwischen pädagogischem Diskurs und realer schulischer Entwicklung. Und als schließlich in den 60er Jahren die Frage nach gleicher oder getrennter Bildung für Jungen und Mädchen aus der Diskussion verschwand, lief die schulische Entwicklung erst recht in den pragmatischen Bahnen weiter. Zu diesem Zeitpunkt hätte man - retrospektiv betrachtet - vielleicht eine bildungspolitische Entscheidung zugunsten des gemeinsamen Unterrichts erwarten können, die dann auch die Forderungen des DEUTSCHEN PHILOLOGENVERBANDES für die Einführung einer *echten* Koedukation aufgegriffen hätte. Aber ein solcher Akt blieb aus. Was in bildungspolitischen Stellungnahmen der 50er Jahre als "Notbehelf" abgelehnt wurde, schien aus pragmatischen Gründen und aufgrund der kommunalen schulischen Gegebenheiten zunehmend auf Akzeptanz zu stoßen. Pointiert formuliert heißt das: *Weder der pädagogische Diskurs noch eine intentionale*

*bildungspolitische Steuerung durch eine gesetzliche Regelung oder einer Verwaltungsentscheidung haben den Ausschlag für den gemeinsamen Unterricht von Jungen und Mädchen gegeben, sondern die kommunale Situation und pragmatische Gesichtspunkte sowie das Schulwahlverhalten sind entscheidend für die weitere Schulentwicklung gewesen.*

Trotzdem bleibt die Frage, was Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre den letzten Anstoß zur Einführung eines flächendeckenden Angebots der Koedukation gegeben hat. Hier scheinen mehrere Komponenten zusammenzutreffen. In der gesellschaftlichen Diskussion hatte über Jahre hinweg die "Gefahr einer zu starken Angleichung der Geschlechter und der Aufhebung der natürlichen und notwendigen Spannung zwischen ihnen" (DEUTSCHER PHILOLOGENVERBAND 1953, S. 115; 1961, S. 206) ein tragendes Argument gegen die Koedukation geliefert. Außerdem war der Koedukation - ohne wissenschaftliche Überprüfung, geschweige denn Bestätigung - "eine verfrühte Erotik" unterstellt worden (BITTMANN/ HARTMANN/ STEINHAUS 1966, S. 48). Beide Behauptungen entbehrten Ende der 60er Jahre zunehmend ihrer gesellschaftlichen Akzeptanz und damit ihrer "argumentativen" Kraft: Im Zeichen der angestrebten *Gleichberechtigung* der Geschlechter verlor die Betonung der geschlechtsspezifischen Eigenart an Gewicht, und die in den 60er Jahren beginnende Liberalisierung des sexuellen Verhaltens läßt auch den zweiten Einwand hinfällig werden. Statt einer eigenständigen Mädchenbildung wurden nunmehr *Chancengleichheit* und *Emanzipation* vertreten; sie wurden zu Schlüsselkonzepten der Bildungsdiskussion. Beide Begriffe erwiesen sich als besonders einschlägig für Frauen: für die katholische Arbeitertochter vom Lande, der nun die gleichen Bildungschancen gewährt werden sollten wie dem evangelischen Mittelschichtsohn in der Großstadt, ebenso wie für die (Haus-)Frau, der durch außerhäusliche Erwerbstätigkeit zur Emanzipation verholfen werden sollte. Geschlechtertrennung als normative Idee wurde allenfalls noch von - auch in moralischer Hinsicht - als rückständig etikettierten Personen vertreten. Die Rede von gleichen Bildungschancen und von der Emanzipation spiegelte das neue Bewußtsein und schuf die Akzeptanz der Koedukation in der Bevölkerung. Koedukation schien als der Garant für die Verbreiterung der Bildungschancen und die Erhöhung der Frauenerwerbstätigkeit in qualifizierten Berufen zu stehen. Und neben Perspektivenwechseln und Hoffnungen hatte nicht zuletzt der seit langem eingeleitete Übergang von getrenntem zu gemeinsamem Unterricht als eine Art "normativer Kraft des Faktischen" gewirkt und - mehr oder weniger undiskutiert<sup>10</sup> - das Terrain bereitet.

Diese verschiedenen Argumentationsstränge haben etwas Licht in die "Einführung" der Koedukation bringen können, die - genau betrachtet - gar keine "Einführung" im eigentlichen Sinne war, sondern eine flächendeckende Durchsetzung auf der Basis kommunaler pragmatischer Entscheidungen. Damit ist aber noch nicht geklärt, warum dieser Prozeß nicht mit geschlechtsspezifischen curricularen Reformen einhergegangen ist und warum Lehrerinnen und Lehrer nicht gezielt auf ihre erweiterte Aufgabe vorbereitet worden sind, Schule für Jungen *und* Mädchen zu gestalten.<sup>11</sup> Wenn nämlich schon Mitte der 60er Jahre mehr als ein Viertel der Jungengymnasien in Rheinland-Pfalz einen Mädchenanteil von mehr als 21% zu verzeichnen hatten (KRAUL/ WIRRER 1993, S. 87),

dann kann das kein vereinzelter "Notbehelf" gewesen sein, wie der PHILOLOGEN-VERBAND glauben machen wollte, sondern es war eine neuartige bildungspolitische Situation, mit der sich Pädagoginnen und Pädagogen sowie Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker hätten auseinandersetzen müssen.

*Ein Erklärungsangebot für diese Versäumnisse kann aus der ambivalenten Konzeption "allgemeiner" Bildung hergeleitet werden. "Allgemeine Bildung" - so war im ersten Abschnitt dargelegt worden - hatte sowohl in der Form der Kräftebildung als auch in deren Inhalten "männliche" Merkmale aufgewiesen. Gleichwohl war sie aber als "allgemeine" konzipiert worden. Weibliche Bildung hingegen hatte immer einen Sonderstatus gehabt. Als die Sonderform der weiblichen zugunsten einer für beide Geschlechter gemeinsamen Bildung aufgegeben wurde, traf diese Entwicklung auf das seit fast 200 Jahren tradierte Bewußtsein, männliche Bildung für die allgemeine zu halten. Bei einer solchen Sichtweise mußten die für Jungenschulen geltenden Lehrpläne und Methoden natürlich nicht in Frage gestellt werden; für Änderungen und Erweiterungen schien durch hinzukommende Mädchen kein Handlungsbedarf zu entstehen, bezog sich doch die allgemeine Menschenbildung - als Grundlage für schulische Bildungsziele und -inhalte - ihrem Anspruch nach auch auf Frauen. Dieser immer wieder formulierte Anspruch hat es auf einfache Weise ermöglicht, Koedukation ohne besondere flankierende Maßnahmen zu akzeptieren und die gemischte Schule an der Jungenschule zu orientieren.*

Koedukation also als *Anpassung* großen Stils an das allgemeine -männliche - Schulwesen? Solange die Koedukation nicht von einer Erweiterung des Bildungsbegriffs, einer Veränderung der Lehrpläne und einer Differenzierung von Unterrichtsmethoden begleitet wird, kann sie in der Tat kaum über diese Anpassung hinauskommen. Sie dokumentiert vielmehr, wie sich das Schulsystem unter der Professionspolitik der Lehrerinnen und Lehrer sowie mit dem Schulwahlverhalten der Eltern und dem Schulbesuchsverhalten der Schülerinnen und Schüler verändert hat, ohne daß diese Änderungen neue *inhaltliche* Konzeptionen zur Folge hatten, und das erst recht, wenn - wie im Fall der Koedukation - scheinbar eine Konzeption von Allgemeinbildung vorhanden ist, die Mädchen und Jungen gleichermaßen berücksichtigt und ihnen angeblich hilft, ihre Kompetenzen zu entwickeln und ihre eigene Rolle zu finden.

Damit aber Koedukation mehr wird als - wie eingangs aus dem BROCKHAUS zitiert - ein bloßes "Durcheinander der Geschlechter auf den Schulbänken", müssen tradierte Konzepte wie das der "allgemeinen Bildung" kritisch analysiert und kreativ erweitert werden.



## Anmerkungen

- 1 Anders in der DDR, wo Koedukation im Schulwesen von Beginn an als selbstverständlich galt. Ob diese Praxis jedoch Vorwürfe wie die in jüngster Zeit in der Bundesrepublik erhobenen häufig macht, wäre eine eigene Untersuchung wert; vgl. KRAUSE 1990.
- 2 Die Betonung dieses Aspekts ist Ergebnis der Diskussionen mit ULRICH HERRMANN; vgl. dessen Aufsatz: Allgemeinbildung. Vortrag an der Universität Ulm. Manuskript Tübingen 1993.
- 3 Dabei bezieht die Philosophie aus HUMBOLDTS Sicht die theoretischen Naturwissenschaften (Physik) mit ein; die historischen Wissenschaften dagegen umfassen die Naturbeschreibung (z.B. Botanik, Zoologie, Mineralogie).
- 4 Das sogenannte "Einjährige" ist nur das prominenteste Beispiel. Darüber hinaus werden im Laufe des 19. Jahrhunderts fast alle mittleren und höheren (halb) staatlichen Tätigkeiten an bestimmte Klassenabschlüsse gebunden.
- 5 Diese Separierung hat sich über die Zeit des Nationalsozialismus bis in die Bundesrepublik erhalten, wo sie in (meist privaten) Fach(hoch)schulen für soziale Berufe angesiedelt ist.
- 6 Hier stellt sich generell die Frage, inwieweit *allgemeine* Bildung nicht auch *berufsvorbereitende* Aspekte enthält. So ist die "allgemeine" Bildung im 19. Jahrhundert - ungeachtet ihres Anspruchs - zugleich eine Art berufsvorbereitende "Spezialbildung" gewesen, nämlich die Vorbildung für das Universitätsstudium und für die Gruppe der höheren Beamten (KRAUL 1988, S. 49).
- 7 Nur für wenige Pädagoginnen und Pädagogen ist die Koedukation mehr als ein nicht zu vermeidendes Übel. PAUL GEHEEB ist einer ihrer Befürworter. Für ihn ist Koedukation die einzig geeignete Erziehungsform, Kindern und Jugendlichen zur Entwicklung ihrer autonomen Persönlichkeit zu verhelfen. Die Verschiedenheit der Geschlechter soll zwar erhalten bleiben, die "einseitige(n) Männerkultur" jedoch "durch die Synthese der im vollen und höchsten Sinne menschlichen Kultur" überwunden werden (GEHEEB 1913/1960, S. 122). Damit formuliert er die "Koedukation bewußt als pädagogische Aufgabe", nicht um der besseren Chancen der Frauen willen, sondern um "die Tatsache der zweigeschlechtlichen Differenzierung der menschlichen Gesellschaft anzuerkennen und pädagogisch fruchtbar zu machen" (GEHEEB 1915/1926, S. 128). Aber diese Auffassung, nur das als allgemein menschlich zu bezeichnen, was männliche Einseitigkeiten überwunden hat, bleibt die Ausnahme.
- 8 So wehrt sich im Jahre 1956 die FULDAER BISCHOFSSKONFERENZ vehement gegen die "Nivellierung" der geschlechtlichen Eigenart durch die Koedukation. Koedukation könne allenfalls "um eines höheren Gutes" willen, nämlich "der Erhaltung der katholischen Schulen", gebilligt werden (KUNDGEBUNGEN DER DEUTSCHEN BISCHÖFE 1956, S. 227).
- 9 Die folgenden Ausführungen beruhen auf ersten Ergebnissen eines DFG-Projekts zu dem Thema: Einführung und Auswirkungen der Koedukation an den Gymnasien des Landes Rheinland-Pfalz. Projektleitung: MARGRET KRAUL, wiss. Mitarbeiterin: RITA WIRNER.
- 10 Näheren Aufschluß wird hier das DFG-Projekt zur Einführung der Koedukation in Rheinland-Pfalz geben, in dem für einzelne Schulen und ihr jeweiliges kommunales Umfeld die Diskussionen bei der offiziellen Verordnung der Koedukation rekonstruiert werden. Dieses Projekt wird auch klären, ob einmal mehr professionspolitische Interessen bei der Durchsetzung der Koedukation im Spiel gewesen sein könnten. Der Anteil der männlichen Lehrer steigt nämlich an, wenn die ersten Jungen aufgenommen werden; umgekehrt aber bleibt der Anteil der Lehrerinnen an Jungengymnasien bei wachsendem Schülerinnenanteil

- relativ konstant (KRAUL/ WIRNER 1993, S. 96).
- 11 Schulpädagogischen Innovationen, die beide Geschlechter gleichermaßen berücksichtigen und ihnen zur Entwicklung ihrer geschlechtsspezifischen Identität verhelfen, wird in jüngerer Zeit unter Einfluß der pädagogischen Frauenforschung ein entscheidendes Gewicht verliehen. Vgl. dazu den Gemeinsamen Modellversuch des MINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND KULTUR RHEINLAND-PFALZ und des BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: MÄDCHEN UND JUNGEN IN DER SCHULE: Kompetenzen entwickeln - die eigene Rolle finden. Wissenschaftliche Begleitung: MARIANNE HORSTKEMPER, MARGRET KRAUL und MICHAEL MAY.

## Quellen

- BROCKHAUS' Konversationslexikon. Bd. 17 (Supplement). Leipzig 1898.
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens (1959). Stuttgart 1965.
- DEUTSCHER PHILOLOGENVERBAND: Leitsätze zur Koedukation (1953). In: Die Höhere Schule 6 (1953), S. 115.
- DEUTSCHER PHILOLOGENVERBAND: Leitsätze zur Koedukation (1961). In: Die Höhere Schule 10 (1961), S. 206f.
- DEUTSCHER PHILOLOGENVERBAND: Leitsätze für das höhere Mädchenschulwesen. Überarbeitung durch den Ausschuß für Mädchenbildung. In: Die höhere Schule 10 (1961), S. 205f.
- GEHEEB, P.: Koedukation als Lebensanschauung (1913). In: Erziehung zur Humanität. PAUL GEHEEB zum 90. Geburtstag. Hrsg. von Mitarbeitern der Odenwaldschule. Heidelberg 1960, S. 116-127.
- GEHEEB, P.: Die Odenwaldschule (1915). In: PORGER, G. (Hrsg.): Pädagogische Zeit- und Streifragen. Bielefeld 1926, S. 128-160.
- HEYSE, J. C. A.: Nachricht über die neue Einrichtung der Schulanstalten für die weibliche Jugend zu Nordhausen, im Jahr 1808. In: DERS.: Gesammelte Schriften und Reden über Unterricht und Bildung, besonders der weiblichen Jugend. Quedlinburg 1826, S. 127-173.
- HUMBOLDT, W. v.: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (1792). In: DERS.: Werke. Hrsg. von A. FLITNER u. K. GIEL. Bd. I, Darmstadt <sup>2</sup>1969, S. 56-233.
- HUMBOLDT, W. v.: Theorie der Bildung des Menschen (1793). In: DERS.: Werke I, Darmstadt <sup>2</sup>1969, S. 234-240.
- HUMBOLDT, W. v.: Über den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluss auf die organische Natur (1794). In: DERS.: Werke I, Darmstadt <sup>2</sup>1969, S. 268-295.
- HUMBOLDT, W. v.: Über die männliche und weibliche Form (1795). In: DERS.: Werke I, Darmstadt <sup>2</sup>1969, S. 296-336.
- HUMBOLDT, W. v.: Der Königsberger und der litauische Schulplan (1809). In: DERS.: Werke IV, Darmstadt <sup>2</sup>1964, S. 168-195.
- Kundgebungen der deutschen Bischöfe: Katholische Grundsätze für Schule und Erziehung. Erarbeitet von der FULDAER BISCHOFSKONFERENZ 1956. In: KIRCHLICHER ANZEIGER 1956, Ausgabe 22, Nr. 255, S. 224-229.
- LANGE, H.: Organisches oder mechanisches Prinzip in der Mädchenbildung? (1911) In: DERS.: Kampfzeiten. Aufsätzen und Reden aus vier Jahrzehnten. Bd. 2, Berlin 1928, S. 67-83.

- OTTO, L.: Das Ewig-Weibliche. In: Frauen-Zeitung. Ein Organ für die höheren weiblichen Interessen. Begründet und fortgesetzt von LOUISE OTTO, 3. Jg. (1851), Nr. 45 vom 23. 11. 1851, S. 321ff. Wiederabgedr. in: TWELLMANN 1972, S. 36-38.
- TWELLMANN, M. (Hrsg.): Die Deutsche Frauenbewegung. Ihre Anfänge und erste Entwicklung. Quellen 1843-1889. Meisenheim am Glan 1972.

## Literatur

- ALBISETTI, J. C.: Schooling German Girls and Women. Secondary and Higher Education in the Nineteenth Century. Princeton, N.J. 1988.
- Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (21. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Im Auftrag des Vorstandes hrsg. von H. HEID und H.-G. HERRLITZ.) Weinheim/ Basel 1987.
- BENNER, D.: Humboldt und die Französische Revolution. Eine Untersuchung zum bildungstheoretischen Kern der neuzeitlichen Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Politik. In: HANSMANN/ MAROTZKI II 1989, S. 111-146.
- BITTMANN, F./ HARTMANN, W./ STEINHAUS, H.: Das Problem "Koedukation". (Münsterische Beiträge zu pädagogischen Zeitfragen, Heft 3.) Münster i.W. 1966.
- BLOCHMANN, E.: Die weibliche Bildung. In: SCHEIBE, W. (Hrsg.): Die Pädagogik im XX. Jahrhundert. Eine enzyklopädische Darstellung ihrer Grundfragen. Stuttgart 1960, S. 122-130.
- BLOCHMANN, E.: Das "Frauenzimmer" und die "Gelehrsamkeit". Eine Studie über die Anfänge des Mädchenschulwesens in Deutschland. Heidelberg 1966.
- Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800 - 1945. Hrsg. von D. K. MÜLLER und B. ZYMEK unter Mitarbeit von U. G. HERRMANN. Bd. II: Höhere und mittlere Schulen, Teil 1. Göttingen 1987.
- GLASER, E.: Hindernisse, Umwege, Sackgassen. Die Anfänge des Frauenstudiums in Tübingen (1904-1934). (Ergebnisse der Frauenforschung, Bd. 25.) Weinheim 1992.
- GLASER, E./ HERRMANN, U.: Konkurrenz und Dankbarkeit. Frauenstudium und Studentinnen-Alltag an einer deutschen Universität zwischen 1904 und 1934. In: Z.f.Päd. 34 (1988), S. 205-226.
- HÄNSEL, D.: Wer ist der Professionelle? Analyse der Professionalisierungsproblematik im Geschlechterzusammenhang. In: Z.f.Päd. 38 (1992), S. 873-893.
- HANSMANN, O./ MAROTZKI, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I. Systematische Markierungen unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim 1988.
- HANSMANN, O./ MAROTZKI, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim 1989.
- HUERKAMP, C.: Akademische Frauenkarrieren in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus (Arbeitstitel). Ms. Bielefeld 1992.
- JAHRBUCH für das höhere Schulwesen. Statistischer Bericht über den Gesamtstand des höheren Schulwesens im Deutschen Reich. Bd. 1 (1931/32), Leipzig 1933.
- JEISMANN, K.-E. (Hrsg): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung. Wiesbaden 1989.
- KLAFFKI, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1959.
- KLAFFKI, W.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Z.f.Päd. 32 (1986), S. 455-476.
- KOCH, L.: Kritische Philosophie und Bildungstheorie. In: HANSMANN/ MAROTZKI II 1989, S. 65-82.

- KRAUL, M.: Bildung und Bürgerlichkeit. In: KOCKA, J. (Hrsg.): Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich. Bd. 3, München 1988, S. 45-73.
- KRAUL, M.: Normierung und Emanzipation. Die Berufung auf den Geschlechtscharakter bei der Institutionalisierung der höheren Mädchenbildung. In: JEISMANN 1989, S. 219-231.
- KRAUL, M.: Höhere Mädchenschulen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV: 1870 - 1918. Hrsg. von CHR. BERG. München 1991, S. 279-303.
- KRAUL, M.: Jungen und Mädchen in einer Klasse. Der Weg zur Koedukation. In: GLUMPLER, E. (Hrsg.): Koedukation. Forschungsergebnisse und Entwicklungsperspektiven. Bad Heilbrunn 1994 (im Druck).
- KRAUL, M./ WIRRER, R.: Die Einführung der Koedukation: pädagogische oder pragmatische Begründung? In: Die Deutsche Schule 85 (1993), S. 84-97.
- KRAUSE, C.: Mädchen und Jungen in der Schule in der DDR. In: HORSTKEMPER, M./ WAGNER-WINTERHAGER, L. (Hrsg.): Mädchen und Jungen - Männer und Frauen in der Schule. (Die Deutsche Schule, 1. Beiheft.) München 1990, S. 126-138.
- LESCHINSKY, A.: Koedukation - Zur Einführung in den Thementeil. In: Z.f.Päd. 38 (1992), S. 19-25.
- METZ-GÖCKEL, S.: Licht und Schatten der Koedukation. Eine alte Debatte neu gewendet. In: Z.f.Päd. 33 (1987), S. 455-474.
- SCHMID, P.: Das Allgemeine, die Bildung und das Weib. Zur verborgenen Konzipierung von Allgemeinbildung als allgemeiner Bildung für Männer. In: TENORTH 1986, S. 202-214.
- SCHMID, P.: Bürgerliche Theorien zur weiblichen Bildung. Klassiker und Gegenstimmen um 1800. In: HANSMANN/ MAROTZKI II 1989, S. 537-559.
- TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/ München 1986.
- TILLMANN, K.-J.: Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Erfahrungen aus der jüngsten Reformphase. In: Z.f.Päd. 37 (1991), S. 955-974.
- WIRRER, R.: Die Einführung der Koedukation an den Gymnasien der Stadt Neuwied. Eine bildungshistorische Untersuchung vor dem Hintergrund der pädagogischen Diskussion der jüngsten Zeit. Unveröff. Diplomarbeit, Koblenz 1990.
- ZYMEK, B.: Ursachen und Konsequenzen der Verkopplung des Mädchenschulwesens mit dem höheren Schulsystem in Preußen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: JEISMANN 1989, S. 232-244.



---

## **II. Reformpädagogik**

---



## Reformpädagogik - Epochenbehauptungen, Modernisierungen, Dauerprobleme

Das erstaunliche neuere Interesse an der Reformpädagogik ist überwiegend *pädagogischer*, nicht historischer Natur (FLITNER 1992). Ein *pädagogisches* Interesse fragt einerseits nach *Kontinuitäten und Vorbildern*, die *nicht* historisiert werden dürfen (OELKERS 1993). Geschichte auf gleicher Spur dient der Legitimation späterer Gegenwart. Andererseits ist ein pädagogisches Interesse nur solange stabil, wie die eigene Objektbehauptung stabil ist, nämlich die Reformpädagogik als herausgehobene Epoche. Über diese Behauptung läßt sich aber offenbar nur durch historische Forschung entscheiden.

Drei Bedingungen müssen mindestens erfüllt sein, um von einer historischen "Epoche" sprechen zu können:

- (1) die *Umgrenzung ihrer Dauer*,
- (2) die *Unterscheidbarkeit gegenüber Vorläufern und Nachfolgern* sowie
- (3) die *Zuordnung eines bestimmten Personals*.

Diese drei Bedingungen lassen sich wie folgt erläutern:

- *Eine historische Epoche muß abgeschlossen sein und darf sich nicht wiederholen.* Anfang und Ende sind definitiv, selbst dann, wenn sich für beide ein einzelnes Datum nicht ausmachen läßt.
- *Die Unterscheidbarkeit einer Epoche bemißt sich an ihrer Originalität*, also an *theoretischen Innovationen, neuen Themen, einem bestimmten Stil*, die es vorher nicht gab und die später auf die jeweilige Epoche zurückgeführt werden müssen.
- *Stil, Themen und Theorieentwicklung müssen Personen zugeordnet werden.* Das Personal einer Epoche ist einzigartig und unverwechselbar, es hätte weder vorher noch nachher tätig sein können.

Auf diese Weise sind Epochen endlich, abgeschlossen und unwiederholbar. Reformpädagogik wäre dann keine Epoche, eher ein prinzipiell unabschließbares Projekt, das sich ständig fortsetzt und an kein definitives Ende führt. Es beginnt mit der Reformation und ist in der Postmoderne immer noch nicht abgeschlossen. Diese starke Kontinuität läßt sich mit der Struktur pädagogischen Denkens erklären: Die Erziehungsreflexion reagiert positiv auf Defizite, die sie bearbeiten und moralisch codieren kann. Ihre Konzepte passen sich wechselnden Defizitlagen an, bringen auch praktische Innovationen hervor, erzeugen aber zugleich immer neue Defizite, die für eine Kontinuierung der moralischen Reflexion sorgen.



Was entstand dann aber am Ende des 19. Jahrhunderts *neu*? Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und kultureller Modernisierungen, die historisch ohne Beispiel waren, kann einerseits nicht einfach nur eine ständige Kontinuität ohne wesentlichen Wandel angenommen werden. Andererseits änderte sich die Struktur der Erziehungsreflexion *nicht*, so daß zunächst eine paradoxe Situation in Kauf genommen werden muß. Vor dem Hintergrund der pädagogischen Tradition hat es eine eigene strikt unterscheidbare historische Epoche "Reformpädagogik" nicht gegeben, gleichwohl ist Reformpädagogik eine bedeutende Epoche gewesen.

Meine Strategie zur *Entparadoxierung* dieses Befundes ist dreifach: Zunächst lege ich Gründe dar, warum die Epochenbehauptung der pädagogischen Geschichtsschreibung übertrieben und streckenweise irreführend war (1. Kapitel). Danach beschreibe ich Kriterien, die die Zeit der Jahrhundertwende und des frühen 20. Jahrhunderts als Umbruch der Erziehung markieren (2. Kapitel). Und abschließend erkläre ich die "Reformpädagogik" vor diesem Hintergrund als Anpassung und Umwandlung der eigenen Tradition (3. Kapitel).

## 1. Epochenbehauptungen

"Pädagogische Reform" hieß eine langlebige und einflußreiche Lehrerzeitung in Hamburg. Sie wurde 1877 gegründet<sup>1</sup>, zunächst als Halbmonats-, seit 1881 als Wochenschrift geführt, hatte gleichgerichtete Vorläufer<sup>2</sup> und war, ebenfalls seit 1881, im Besitz einer größeren Hundertschaft Hamburger Lehrer, die sich später "Garanten der Pädagogischen Reform" nannten. Mit dieser Bezeichnung verbanden sich *antibürokratische Vorstellungen von Schule*, *freiheitliche politische Überzeugungen* und *liberale Erziehungsideale*, die sich in einer dezidierten Reformprogrammatik und vielen praktischen Versuchen niederschlugen. So geprägt, war die "Pädagogische Reform" ein herausragendes Organ der Reformpädagogik, bevor es diese gab (BLINCKMANN 1930, S.157ff.; GEBHARDT 1947, S. 67ff.).

Epochenbezeichnungen von Akteuren gehen oft in die unmittelbar anschließende Geschichtsschreibung ein, zumal wenn diese sympathisch eingestellt ist. Die Annahmen des Neuen und ganz Anderen haben keinen großen Abstand zum Geschehen. Die ersten Sprachregelungen sind folgenreich, weil sie als erfahrungsgesättigt und authentisch erscheinen. Sie spiegeln zugleich Gruppenbewußtsein: Reformen können sich nur dann überzeugend artikulieren, wenn sie das eigene Programm als starke und unbedingte Modernisierung behaupten, mit der eine neue Epoche beginnen würde. Bestimmte Optionen der Reformpädagogik lassen sich aber im ganzen 19. Jahrhundert nachweisen und sind dabei bereits gebunden an die eigene Tradition. *Anschaung* und *Arbeitschule*, die Kritik der *abstrakten Methode*, die Entfremdung von *Schule und Leben*, die *Ganzheitlichkeit* der "neuen Erziehung" sind am Ende des Jahrhun-

derts keine originären Erfindungen, sondern gehören zur Reformreflexion, seit es diese gibt.<sup>3</sup>

Damit sind *semantische* und *motivationale* Formeln bezeichnet, ein sprachlicher und rhetorischer Kanon, der sich in der unablässigen Kommunikation über Erziehung festschreibt, angereichert wird, aber seinen Kern nicht verliert. Auch die vergleichsweise späte und zögerliche Säkularisation der Erziehungsreflexion ändert daran nichts. Insofern waren die identitätsbestimmenden Elemente vorhanden, als die "Reformpädagogik" einsetzte. Sie setzte keinen Bruch zwischen den Generationen voraus und entstand nicht durch eine spektakuläre "Kulturkritik", die Erziehungsreflexionen adaptiert, aber nicht hervorbringt. Diese selbst haben so recht keinen lokalisierbaren Anfang, wohl aber bilden sie ein Assoziationsfeld mit starker und dichter Kontinuität, das frei abrufbar erscheint und bei Bedarf aktiviert werden kann. Man kann mit dieser moralischen und prospektiven Reflexion unablässig Modernität behaupten, ohne die Elemente der Reflexion je neu erfinden zu müssen.

Die Akteure der Reformpädagogik nach 1890<sup>4</sup> entwickelten ein ausgeprägtes Modernitätsbewußtsein *mit Bezug* auf die eigene Tradition. Das Interesse an der Geschichte war pädagogischer Natur, orientiert an Vorbildern, Moral und Legitimation, d.h. im wesentlichen an Sprache und Literatur. PESTALOZZI, in der liberalen Schweiz Mitte des Jahrhunderts weitgehend vergessen, wurde aus der deutschen Lehrerbildung heraus zum Sinngaranten der Reformpädagogik. Ähnlich erging es ROUSSEAU oder COMENIUS, die als *Vorbilder* der Gegenwart - also beschränkt und zweckgebunden - wahrgenommen und propagiert wurden. Mit allen diesen Heroen waren in der zeitgenössischen Diskussion ganz bestimmte Werkauschnitte verbunden, oft nur Zitatencollagen<sup>5</sup>, mit denen es leichtfiel, für eine Kanonisierung zu sorgen, die sich um die historischen Kontexte nicht kümmerte. Sie übernahm Sprachregelungen und rhetorische Figuren, die für Reformbewußtsein sorgten.

Jeder pädagogische Strukturwandel, jede *neue* Praxis, muß die eigene Innovation gegen das überholte Alte abgrenzen, sich auf positive Vorläufer berufen und zugleich einen Bruch mit der defizitären Gegenwart vollziehen. Das geschieht in Medien öffentlicher Kommunikation, in denen die Abgrenzungen definiert und für die Trägergruppen stabil gehalten werden. Die alte steht gegen die neue Erziehung, nicht als historische, sondern als *moralische* Unterscheidung. "Gut" und "böse" verlangen aber verlässliche Zeugen, die wiederum nur in der Geschichte zu finden sind. Glaubwürdige Vorläufer müssen in *historischen* Kontexten gesucht werden, die nah genug sind, um einen Zusammenhang mit der Gegenwart erkennbar werden zu lassen, aber zugleich auch fern genug, um die entschiedene Abgrenzung zu unterstützen. Daher berief sich HERMAN NOHL (1970) nicht zufällig auf die "Deutsche Bewegung" als Vorbildepoche der Reformpädagogik und vernachlässigte deren unmittelbare Vorgeschichte, obwohl ohne sie die Abgrenzung gar kein polemisches Objekt gehabt hätte.

Um 1850 wäre eine Berufung auf die "Deutsche Bewegung", ebenfalls eine Konstruktion der späteren Geschichtsschreibung, nicht möglich gewesen. Wohl aber konnten klare reformpädagogische Postulate festgestellt werden, die sich auf eine defizitäre Gegenwart einstellten und sich ein halbes Jahrhundert problemlos (wenngleich unbemerkt) wiederholen ließen. KERSCHENSTEINER konnte im Januar 1908 in Zürich die Priorität der "Arbeitsschule" für sich beanspruchen und mußte diesen Anspruch trotz entschiedener und zutreffender Kritik<sup>6</sup> nicht korrigieren. Dieser Anspruch ging als stabiles Element in die Epochenbehauptung der Reformpädagogik ein, die damit zugleich eine herausgehobene Persönlichkeit gewann, mit der sie identifiziert werden konnte. Das gelang nur mit starken historischen Assoziationen,<sup>7</sup> freilich solchen, die ungeprüft den Kanon der Geschichtsschreibung fortsetzten.

Daher konnte das "Neue" als das Alte und *zugleich* als das Moderne behauptet werden, wobei charismatische Persönlichkeiten und deren positive Geschichte die wesentlichen Garanten für die Vorbildwirkung waren und sind. Das setzt *Unbekanntheit* voraus; COMENIUS, ROUSSEAU und PESTALOZZI wirken nur dann erzieherisch auf die Erziehungsreflexion, wenn Person und Werk hinreichend *intransparent* sind. In diesem Sinne ist der *ahistorische* Zugriff eine notwendige Bedingung für die Kontinuität der Reformpädagogik. Sie braucht sinnstiftende Autoritäten, die symbolisch eindeutig definiert und uneingeschränkt gut sein müssen.<sup>8</sup>

Die Epochenbehauptung der Reformpädagogik ist daher zunächst und grundlegend *pädagogisch* zu verstehen - sie soll erziehen. Das *Neue* wurde vom Defizit der Gegenwart her reklamiert, aber das allein wäre unzureichend. Es mußten starke Traditionen in Anspruch genommen werden, ohne die sich eine neue *Erziehung* gar nicht begründen könnte. Sie war keine *creatio ex nihilo*, sondern stand sprachlich wie motivational in einer ungebrochenen Kontinuität, die sich neuen Situationen anpassen konnte, ohne ihren Identitätskern preiszugeben. Daher entstand am Ende des 19. Jahrhunderts keine neue Sprache der Erziehung, keine neue Struktur der Reflexion, keine grundlegend neuen Bedeutungsfelder und insofern auch keine neue Epoche.

Aber nicht zufällig wurden die Traditionsformeln der Reflexion *am Ende* des 19. Jahrhunderts frisch aktiviert:

(1) Die Verschulung der Gesellschaft war weitgehend abgeschlossen, das Bildungssystem produzierte sichtbare Widersprüche, während sich zugleich die pädagogischen Erwartungen steigerten. Die staatliche Schule wurde zu einem bedeutenden Sozialisationsfaktor, zugleich wuchs ihre Unerreichbarkeit, ohne daß ihre faktischen Effekte (Selektion durch Abschlüsse) je pädagogisch akzeptiert wurden. Die Erziehungsreflexion thematisierte grundlegend *andere* Ansprüche, solche der Moral und nicht der Organisation, die zum Objekt der Kritik wurde, ohne ihr je nachkommen zu können.

(2) "Reformpädagogik" wurde zu einem Assoziationsfeld, das den engen Bereich der Volksschule verließ und eine größere Öffentlichkeit erreichte, paradoxerweise gerade über die Anomalien der Höheren Bildung<sup>9</sup>, ohne die bürgerliche Eliten kaum an Optionen der Erziehungsreform zu binden gewesen wären. Diese Optionen wurden nun aber literarisch verstärkt und neu formuliert, sie gingen in die künstlerische Avantgarde ein und wurden ästhetisch gebunden, auf eine Weise, die vorher nicht möglich war. Die Ästhetik des Kindes und der Kindheit wurde Teil der Massenkommunikation, ohne sich von moralischen Erwartungen zu lösen. Eher im Gegenteil verstärkten die Bilder des *reinen* Kindes<sup>10</sup> die reformpädagogischen Ideale.

(3) Die historisch beispiellose Verdichtung und Intensivierung des Schulsystems erlaubte experimentellen Spielraum an den Rändern. Freie Schulversuche, besonders im städtischen Bürgertum, waren im 18. Jahrhundert und noch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts nichts Ungewöhnliches. Erst die Verstaatlichung sorgte für eine Einheitsvorstellung der Verschulung, die private Angebote marginalisierte und sie zugleich attraktiv machte. Erst jetzt wurden sie zu *Alternativen*, die überproportionale Aufmerksamkeit auf sich zogen, weil sie das inzwischen erreichte Normalitätsschema durchbrachen. Das Spektakuläre wurde reflexionsbestimmend, analog den Veränderungen der Massenkommunikation seit Mitte des 19. Jahrhunderts.

In diesem Sinne *hat* es eine Epoche der Reformpädagogik gegeben, aber anders, als es die heroische Geschichtsschreibung wahrhaben will. "Reformpädagogik" ist ein Assoziationsfeld der modernen Erziehung, das sich älterer Motive und der traditionellen Reformsprache bedient, sie gleichsam einschmilzt, ihre Herkunft pädagogisiert, um die eigene Kontinuität und Überlegenheit zu legitimieren. Das zeigte sich nicht zuletzt an Konzepten der Großstadtpädagogik, wie sie etwa GANSBERG (1905) oder SCHARRELMANN (1921) vorgelegt haben. Sie paßten alte Erziehungsideale auf neue Situationen an.

Andererseits hat es wirkliche Brüche gegeben, auch dann, wenn die pädagogischen Akteure sie nicht oder nur sehr zögernd wahrgenommen haben. "Reformpädagogik" zu Beginn des 20. Jahrhunderts war Reaktion auf eine grundlegend neue und andere Erziehungssituation, ohne diese sofort und zutreffend begreifen zu können. Die pädagogische Reflexion war reformbezogen, aber zugleich, inmitten eines radikalen gesellschaftlichen und kulturellen Umbruchs, fixiert auf traditionale Sicherheiten ihrer eigenen Programmatik. Gerade diese Sicherheiten wurden durch den Umbruch herausgefordert und schienen nicht wenigen Beobachtern obsolet zu werden.

## 2. Modernisierungen

Vergleicht man die beiden wesentlichen und maßgebenden pädagogischen Enzyklopädien vor dem Ersten Weltkrieg - WILHELM REINS "Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik" (1895-1899; 2. Aufl. 1903-1910) und PAUL MONROES "A Cyclopedia of Education" (1911-1914)<sup>11</sup> -, dann sind Unterschiede im philosophischen Selbstverständnis oder in der disziplinären Matrix wohl unübersehbar, aber auffälliger aus heutiger Sicht sind die Übereinstimmungen: "Pädagogik" wurde weitgehend funktional verstanden, vom Schulsystem her, das aus Bildungstraditionen heraus gedeutet, zugleich als autonomes System mit steigender Binnendifferenzierung beschrieben wird, dessen Bedeutung sich nicht der Reformreflexion, sondern der gesellschaftlichen Bedeutung verdankt. Grundlegend ist der Eindruck des Soliden und also weder des Spektakulären noch des Krisenhaften. Das Schulsystem selbst wird als die entscheidende Modernisierung verstanden, die verbessert werden kann, aber, um des Erreichten willen, nicht grundlegend verändert werden soll. "Reformpädagogik" oder *progressive education* sind in beiden Kompendien kein eigenes Stichwort.

Die Begeisterung darf nicht überschätzt werden, oder anders: Vom öffentlichen Gebrauch der Reformsprache darf nicht auf die Breite von "Bewegungen" geschlossen werden. Die dezidierten Reformpädagogen hatten eine herausgehobene publizistische Bedeutung, innerhalb der pädagogischen Professionen aber doch nur eine marginale Position. Mindestens für die Zeit vor 1914 gilt, daß die Zufriedenheit mit dem System weit größer war als die Unzufriedenheit und die Zustimmung zur Staatsschule weit größer als die Ablehnung. Das staatliche System sorgte für die Lösung der ökonomischen Probleme, für eine verträgliche Bearbeitung der Statusfragen und für angemessene Ausstattungen, die etwa um 1850 als flächendeckender Besitzstand noch ganz unvorstellbar gewesen waren.<sup>12</sup>

Zur gleichen Zeit waren Modernisierungen in Kultur und Gesellschaft, die sich kritisch zum Bildungssystem verhielten, längst vollzogen, ohne das pädagogische Establishment zunächst sonderlich zu interessieren.<sup>13</sup> Spätestens seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts veränderten sich aber mindestens fünf Aspekte des Verhaltens, somit der Kultur, nachhaltig und breitenwirksam. Im Zusammenhang mit den Veränderungen der Produktion und der Politik entstand hieraus eine grundlegend neue gesellschaftliche Erziehungssituation, die pädagogische Reaktionen herausforderte. Die fünf Aspekte lassen sich grob so bezeichnen:

(1) *Verbreitung und zugleich Intimisierung von medizinischer Hygiene und Gesundheitsvorsorge*, die die wesentliche Voraussetzung war für Lebenspläne unabhängig von Seuchenbedrohung und früher Mortalität (VIGARELLO 1988, Teil IV). Einhergehend mit anderen Faktoren, wie die zunehmende Verstädterung, veränderte sich die Familienstruktur und somit der Platz des einzelnen

Kindes grundlegend (SEGALEN 1990). Erst nach Vollzug der medizinischen Revolution des Alltagslebens konnte das individuelle Kind pädagogisch aussichtsreich überhaupt zum Thema werden.<sup>14</sup>

(2) *Öffnung und Zugänglichkeit der sozialen Räume durch Intensivierung und Privatisierung von Verkehr und Reisen* (BAUSINGER/ BEYRER/ KORFF 1991), mit der eine individuelle Mobilität möglich wurde, die noch Mitte des 19. Jahrhunderts keine breite gesellschaftliche Erfahrung gewesen ist. Erst so, durch jederzeit mögliche Erreichbarkeit, wurde der Vorrang der *Metropolen* sichtbar und die Großstadterfahrung zu einer unausweichlichen, wenngleich widersprüchlichen pädagogischen Größe (SCHEFFLER 1989).

(3) *Ästhetisierung der Sitlichkeit in Großstadtkulturen*, einschließlich der Etablierung von frei zugänglichen Räumen erotischer Kommunikation (SCHLÖR 1991). Was "kulturelle Moderne" genannt wird, hat vor allem mit dieser Veränderung des bürgerlichen Lebens zu tun (für Paris: SEIGEL 1986): die Lockerung sozialer Kontrollen, die Differenzierung der Lebensformen und die Abhängigkeit von ästhetischer Originalität.

(4) *Kommerzialisierung und Technisierung des Alltagslebens* (für Paris: "Zwischen Fahrrad und Fließband" 1986), wobei Risikominderungen erreicht wurden, etwa durch den Aufbau des allgemeinen Versicherungswesens, aber auch Risikosteigerungen in Kauf genommen werden mußten, etwa durch Prozesse der sozialen Anonymisierung oder durch intergesellschaftliche Migrationen. Die Erziehung wurde auf diese Weise instabil oder erhielt Konkurrenz im Alltag selbst.

(5) *Umstellung der ökonomischen Verhältnisse von Vorrat auf Konsum* als Folge der technologischen Revolution (für Amerika: HUGHES 1991). Eine auf *Verbrauch* angelegte Gesellschaft kann stabile Zeithorizonte nur noch vortäuschen, nämlich Identität erwarten oder versprechen, wo es keine mehr geben kann. Die "kulturelle Moderne" erzeugt spezifische Illusionen (für Wien: LE RIDER 1990), ohne damit prospektive Realität, eine bestimmte Utopie, verknüpfen zu können. "Real" wird *Erleben* oder der intensive Verbrauch von Zeit in immer neuen Gegenwarten.

Pädagogische und didaktische Konzepte sind auf langfristige Zeithorizonte angelegt. Sie geraten in eine Krise, wenn die Kultur, auf die sie sich beziehen, dynamisch und hektisch wird, also unablässig Formen und Wissen erzeugt, ohne auf Überlieferungen angewiesen zu sein. Gerade die Erzeugung des Wissens entwickelte sich zunehmend zum Problem ausschließlich der wissenschaftlichen Spezialisierung, also immer kleiner werdender Segmente der Kompetenz und Zugänglichkeit, die je nach praktischer, nicht zuletzt politischer Relevanz, plötzlich größte Bedeutung gewinnen konnten. In diesem Sinne näherte sich die Forschung der Großstadterfahrung an, sie wurde vergleichbar fragmentarisch und unabschließbar (STEINFELD/ SUHR 1990; Dokumente für Berlin in: BUDDENSIEG/ DÜWELL/ SEMBACH 1987).

Wesentliche Theoriepositionen und scheinbar verlässliche Größen wurden relativiert (wie die mechanische Physik) oder erhielten Konkurrenz (wie die Psychophysik).<sup>15</sup> Die Verbreitung und Intensivierung der Forschung führte zu Informationsschüben, die *abschließende* Problemlösungen immer unwahrscheinlicher werden ließen.<sup>16</sup> Übrig blieb eine Temposteigerung, interne Differenzierung und unsichere Prognosen in komplexen Zusammenhängen, genau entsprechend dem Muster des Lernumfeldes. Stabil war die *Instabilität*, eine Grunderfahrung, die mit dem 20. Jahrhundert immer unausweichlicher wurde.

Die pädagogische Zäsur war der Erste Weltkrieg. Vorher läßt sich eine weitgehend geschlossene Front der Erziehungsreflexion beschreiben, die Reform mit dem Ausbau des Bildungssystems gleichsetzte. Die Reformsemantik wurde überwiegend an diesem Zweck gebunden: "Arbeitsschule" oder *child-centered education*<sup>17</sup> waren im wesentlichen Programme der Schul-, nicht aber der Lebensreform. Sie reagierten auf Systemfehler, die korrigiert werden sollten, ohne das System zu gefährden.<sup>18</sup> Das änderte sich in Europa nach 1918, besonders in den Verliererstaaten, die gesellschaftliche Umbrüche erlebten. Hier kam die "neue Erziehung" programmatisch und politisch zum Durchbruch, während sie in Frankreich, in gewisser Hinsicht auch in England, nur eine Randstellung einnahm.<sup>19</sup> Vorher, unter dem Eindruck der sozialen Spannungen in der *belle époque*, gab es Pioniere, Vorläufer, diskussionsbestimmende Konzepte, aber keine dramatische Problemaufladung.

Wegen der Katastrophen in der politischen Geschichte ist Europa aber nur bedingt ein brauchbarer Testfall für die Schlüsselfrage nach Kontinuität oder Diskontinuität der Reformpädagogik. LAWRENCE CREMIN (1988) hat die amerikanische Erziehung für den Zeitraum zwischen 1876 und 1980 als Reaktion auf die Großstadterfahrung (*metropolitan experience*) beschrieben und dabei drei langfristig wirksame Faktoren herausgestellt:

- (1) die Reformrichtung von der Stadt aufs Land (und nicht umgekehrt);
- (2) die Reformmobilität, die eine großstädtische Öffentlichkeit voraussetzt;
- (3) die Ausrüstung und Administration des Schulsystems, die zunächst nur in den Metropolen gegeben war (einschließlich der akademischen Betreuung), um auf neue Anforderungen flexibel und lernbereit reagieren zu können.

Dieser Testfall der USA ist wegen seiner Langzeiteffekte aussagekräftiger als viele scheinbare Musterbeispiele der europäischen Reformpädagogik, die entweder nicht überlebten oder aber zu Enklaven wurden und eben *wegen* ihrer Sonderrolle leicht mythisierbar waren. Einen wirklichen Test mit der Reformpädagogik hat das Bildungssystem bis Mitte des 20. Jahrhunderts eigentlich nur in den Vereinigten Staaten erlebt, wobei Ausbau, Verbreiterung, Popularisierung (CREMIN 1988, S. 565ff.) und Zerfall relativ schlecht zu sortieren sind. Bis heute ist die Auseinandersetzung zwischen elitären und demokratischen Konzepten nicht ausgestanden, wohl aber ist der Konflikt selbst fest etabliert, ohne die Grunderfahrung der Metropolen zurücknehmen oder relativieren zu können.

Vielleicht ist das der eigentliche Effekt, die Etablierung eines dauerhaften Konflikts und nicht einer stabilen Problemlösung. Es gibt keine Maßangaben, keine Technologien, keine Diagnostik, um entscheiden zu können, *wieviel* Reformpädagogik das Bildungssystem verträgt, aber die Etablierung des Konflikts war offenbar unvermeidlich. Die Reflexion zielt auf Veränderung des Systems, mit Vorgaben, die der Systemgeschichte widerstreiten. Die Übersetzung in Reformrealität ist jedoch durch die entschiedene Absicht nicht schon folgensicher. Aber die Etablierung reformpädagogischer Postulate hat deutliche Affinitäten zu den kulturellen Modernisierungsvorgängen, also zum Vorrang der Gegenwart, des Erlebens und der Individualisierung.

Allein damit lassen sich aber gerade pädagogische Erwartungen weder verfolgen noch erfüllen. Sie sind nicht in "Erziehung" übersetzbar und zwingen daher zu Paradoxien. JOHN DEWEY, unter dem Eindruck der *metropolitan experience*, hatte 1899 keine Mühe, die *Methode* des Lernens gegenüber dem Kanon des Lehrplans für prioritär zu erklären (CREMIN 1988, S. 169ff.)<sup>20</sup>, einfach weil das experimentelle Verfahren der wissenschaftlichen Forschung diese Kopernikanische Wende nahelegte. Freilich zeigte der anhaltende Streit um die "Projektmethode" (KNOLL 1991), daß sich gerade mit dieser entschiedenen Problemreduktion weitreichende, illusionäre und der traditionellen Semantik entsprechende Zielsetzungen verbinden ließen.<sup>21</sup>

Das war kein Zufall. Entsprechende Paradoxien finden sich auch in der europäischen Reformpädagogik, nicht zuletzt dort, wo sich die entschiedene Kindorientierung mit weitreichenden politischen Zielsetzungen verband, die fast immer im Blick auf die allgemeine Menschheit oder auf eine unspezifisch große "Gemeinschaft" formuliert wurden. Fast alle europäischen Autorinnen und Autoren entwickelten eigene *Kosmologien*<sup>22</sup>, und die damit zusammenhängenden Konzepte der "neuen Erziehung" gaben sich nie mit falliblem Lernen in experimentellen Kontexten zufrieden. In irgendeiner Form setzte sich die traditionelle Reformsemantik immer durch, wobei selten einfach nur, wie bei DEWEY (1993), die *Demokratie* als Zielsetzung gebraucht wurde. Fast immer regieren religiöse Absichten die pädagogische Sprache, die darum relativ leicht politisierbar ist, zumeist in radikaler Absicht. Demgegenüber hat das Bildungssystem den Vorteil der relativen Trägheit. Es lernt nicht so, wie die Reformsprache es ihm abverlangt.

### 3. Dauerprobleme

Die Geschichtsschreibung der Reformpädagogik ist dann eindeutig, wenn Kontexte *nicht* erforscht werden, moralische Relativierungen sich *vermeiden* lassen und der Korpus des Personals *geschlossen gehalten* wird. Das verlangt entschiedene Ausblendungen:



(1) Noch JOHANNES RICHTER verwies in seiner Leipziger Dissertation<sup>23</sup> über die Kunsterziehungsbewegung auf zwei Ursprünge, nämlich die Hamburger Laienerziehung im Anschluß an ALFRED LICHTWARK und die Jenenser Kunstpädagogik unter WILHELM REIN (RICHTER 1909). Der zweite Strang ist historisch korrekt beschrieben, aber er paßt nicht zum Gegensatz von Reformpädagogik und Herbartianismus, der doch gerade vonseiten REINS vermieden werden sollte.<sup>24</sup> Die spätere Geschichtsschreibung leugnet diesen Zusammenhang und stellt REIN als Teil des überwundenen Systems dar.<sup>25</sup>

(2) Heroisierungen sind riskant, aber die Risiken müssen nicht wahrgenommen werden. Nur so erklärt sich, daß das nationalistische und militaristische Engagement vieler deutscher Reformpädagogen im Ersten Weltkrieg<sup>26</sup> nicht zu ihrer Diskreditierung beigetragen hat. Die Stilisierung zu besonderen, eben "Reformpädagogen" beginnt vielfach erst nach 1918 oder steigert sich nach dem Weltkrieg, ohne daß bislang eine korrigierende Forschung eingreift. Das Kriegsengagement war bis 1933 (und danach) alles andere als ehrenrührig; es ist zwei Generationen später vergessen, läßt sich durch historische Forschung wohl rekonstruieren, ohne die Bilder der Reformpädagogik bislang negativ tangieren zu können.<sup>27</sup> Das Personal wenigstens der deutschen Reformpädagogik ist demzufolge stabil, aber nur, weil es nicht umstritten ist.

(3) Kontexte sind nicht oder wiederum stilisiert beschrieben worden. So wird fast immer, im Anschluß an NOHL (1970a, S. 7f.), die Kulturkritik als Auslöser der "pädagogischen Bewegungen" betrachtet, weitgehend ohne Reflex auf den "Kulturkampf" der siebziger Jahre, der für die Schulentwicklung und für das pädagogische Reflexionsfeld weit ausschlaggebender gewesen ist als etwa NIETZSCHES unzeitgemäße Karikatur des Bildungsphilisters. Auch die Unterstellung einer kulturellen *Krise* (ebd., S. 7) abstrahiert weitgehend vom Zugewinn im eigenen Kontext, nämlich die Verstaatlichung des Schulsystems, die keineswegs dramatisch krisenhaft verlief.

Kontexte lassen sich historisieren, aber pädagogische Erwartungen sind nur dann wirksam, wenn sie freigehalten werden von historischen Relativierungen. Hier liegt ein zentrales Problem; denn Erwartungen an die Erziehung - genauer: die Strukturen der Erziehungsreflexion - sind selbst historischer Natur. Die Selbstkanonisierung des pädagogischen Denkens ist kaum erforscht, aber sie hat auch zu tun mit der Professionalisierung des Lehrerstandes im frühen 19. Jahrhundert, in der die eigene Geschichte zum didaktischen Lehrobjekt wurde. Dabei ist eine Kanonbildung grundlegend, die nach heroischen Epochen, Vorbildern und identitätsbestimmenden Reflexionsformen unterscheidet. Der rhetorische Zusammenhang ist bis heute konsistent: Der Vorrang der individuellen Person in der Erziehung ist Folge der Reformation; Anschauung und Methode werden von COMENIUS her begründet; "Kopf, Herz und Hand" ist eine appellative Ganzheit mit glaubwürdigem Bezug nur auf PESTALOZZI usw. In der ausgedehnten Fachpublizistik des 19. Jahrhunderts<sup>28</sup> wird dieser kanonische Zusammenhang zur reflexiven und kommunikativen Selbstverständlichkeit.

Diese Tradierung in Sprache und Literatur erklärt freilich nicht das herausgehobene Interesse heutiger Erziehungsreflexion an der speziellen Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts. Ein derartiges Interesse wird nicht den herbartianischen Formalstufen entgegengebracht, obwohl ihr Schema vermutlich den weitaus größten Teil des Schulunterrichts bestimmt; auch nicht der Barockdidaktik, obwohl vor allem sie die Ganzheitsmetaphorik der pädagogischen Reformsprache geprägt hat; schließlich auch nicht dem Askese-Ideal PESTALOZZIS, obwohl noch die gegenwärtige Moralerwartung in der öffentlichen Diskussion über Erziehung im wesentlichen ihm verpflichtet ist. Gegenüber diesen historischen Positionen kommt der Reformpädagogik ein ungewöhnlich dichtes und emphatisches Interesse zu, als sei hier ein Erlösungswissen verborgen, und dies bei einer vergleichsweise schlechten Editions- und Übersetzungslage, einem unzureichenden Wissensstand und einer fragwürdigen Überlieferung.

Man könnte gerade *hierin* aber auch die Erfolgsbedingung sehen, die durch differenzierte Forschung gefährdet werden würde. Eine Darstellung DEWEYS, wie sie ROBERT WESTBROOK (1991) vorgelegt hat, erlaubt vertiefte Einblicke in Person und Epoche, legt kontextbezogenes Verstehen nahe, aber schließt Heroisierungen aus. Nur als *singuläres* Ereignis ist DEWEYS *laboratory school* in herausgehobener Weise beispielgebend, während sie doch nur Teil dessen war, was CREMIN als *modes of progressivism* beschreibt (CREMIN 1988, part. II). Vergleichbare Studien, die Kontexte ernst nehmen und ihre Bewunderung zügeln, gibt es für europäische Reformpädagogen allenfalls in Ansätzen.

Aber das Problem liegt tiefer. Irgendwie muß sich das pädagogische Interesse stabilisieren, und der naheliegende Weg ist der, Gefährdungen möglichst auszuschließen. Man kann daher "Reformpädagogik" auch als typische Erfahrung ansehen, die aus der eigenen Kontinuität heraus lernt, auch mit grundlegend neuen Verhältnissen umzugehen, ohne sich selbst radikal aufs Spiel zu setzen. Das erklärt etwa, warum bestimmte theoretische Innovationen gerade der Jahrhundertwende von der Erziehungsreflexion nicht wahrgenommen oder pädagogisch überformt wurden. Das gilt zum Beispiel für HENRI BERGSONs Analyse des Zeitbewußtseins<sup>29</sup>, die etwa für den Erlebnisbegriff WILHELM DILTHEYS grundlegend war, aber dann in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik keine Verwendung fand und lediglich in bestimmten Varianten der Erlebnispädagogik wahrgenommen wurde.<sup>30</sup> Die Gleichsetzung von "Leben" mit "Erleben", die Vorstellung einer permanenten *évolution créatrice* hätte einen Theoriewandel *zuungunsten* des Erziehungsanspruchs einleiten müssen. Aber auch die stark kind- oder sogar erlebnisorientierte Reformpädagogik setzte lieber auf PIAGETS oder MONTESSORIS biologische Theorie der Entwicklung als auf die Lebensphilosophie BERGSONs. Sie wirkte in Milieus der Großstadtphilosophie, nicht zuletzt in Kreisen radikaler Politik (ANTLIFF 1993), nicht primär in der Erziehungsreflexion.

Ähnliches könnte für ERNST MACHs impressionistische Theorie der Empfindungen, für MAUTHNERS (und WITTGENSTEINs) nominalistische Sprachphilosophie oder auch für FREUDs Kulturtheorie gezeigt werden (OELKERS 1991), also

für paradoxe, dilemmatische und komplexe Ansätze, die der Moralerwartung der Erziehung widerstreiten und die darum nicht angeeignet wurden, obwohl sie beherrschende Theorien in der Zeit gewesen sind, in der die europäische Reformpädagogik entwickelt wurde. Aber sie ist eben in bestimmter Hinsicht *kein* Kind ihrer Epoche. Sprache und Motivlage, die Artikulationen von Erwartungen, die Präferenz für Zieldiskurse lassen starke Traditionen erkennen, die wenigstens nicht das *Fin de siècle* erzeugt hat. Man erkennt die traditionale Gestalt der Reformpädagogik also vor allem daran, was an Neuerungen sie abstößt, verwirft oder gar nicht aufnimmt.

Ohne Anpassungen hätte sie freilich nicht überlebt. Die Adaptionen mußten aber systemkonform sein, keinen gefährlichen Streß auslösen und durften den Zukunftsoptimismus nicht beeinträchtigen. Darum ist der philosophische Pessimismus kein Thema, wird die Evolutionstheorie kaum wahrgenommen<sup>31</sup>, während die neue Kinderpsychologie am Ende des 19. Jahrhunderts sofort Eingang findet. Nur sie harmonisiert mit der eigenen Absicht und bietet überdies zusätzliche Sicherheiten. ELLEN KEY hat dies in ihrer Begrüßung des INSTITUT JEAN-JACQUES ROUSSEAU unmißverständlich zum Ausdruck gebracht: von der psychologischen Forschung wird die Bestätigung der klassischen Pädagogik und nichts anderes erwartet (KEY 1912).

Dann konnte auch gefahrlos von einer neuen Epoche die Rede sein. Sie sollte die besten Ideen der Tradition endlich in eine ihnen entsprechende Realität übersetzen, gesichert durch empirische Forschung und Modernitätsgesinnung gleichermaßen. Vermutlich wiederholt sich diese Geschichte heute, zumal der Formelbestand der Reflexion direkt mit alternativer Praxis verbunden werden kann. Eine Schule, die der Losung "Kopf, Herz und Hand" nahekäme, ist immer noch nicht breite Wirklichkeit - was liegt näher, sie im Geiste PESTALOZZIS, aber vermittelt über die Reformpädagogik, aufzubauen.

Diese Assoziation definiert jedoch nur das *Problem*, nicht die Lösung:

(1) Sie unterstellt, die Schule habe sich nicht oder nicht genug gewandelt, im Prinzip könne man heute immer noch die Schulen sehen, die PESTALOZZI oder ELLEN KEY gesehen haben. Die Reflexion ist daher in typischer Weise ahistorisch.

(2) Das Prinzip der reformpädagogischen Schulreform wird verabsolutiert. *Nur* "Ganzheit" könne Besserung bringen, wird behauptet, aber das übersieht die Tatsache, daß Schulen lernende Systeme sind, die sich nicht beliebig gegen die eigene Zwecksetzung entwickeln können.

(3) "Ganzheit" ist keine organisierbare Größe, oder anders: organisierte Ganzheit fordert immer nur neue Reformen heraus. Nicht zufällig scheiterte PESTALOZZI an der *Methode* und nicht an der guten Absicht.

Die eigentliche Pointe ist, daß dieses Scheitern die Stilisierung der Legende nicht behindert, sondern befördert hat. Aber dann sollte man tatsächlich pädagogische Mythisierungen funktional zu eigenen Problemen sehen und sie von historischer Forschung, die nur für Differenzen sorgen kann, unterscheiden. Vielleicht sehen wir die Vergangenheit wirklich genauer, wenn wir sie vorbehaltlos historisieren. Aber zugleich erschweren wir der Erziehungsreflexion das Geschäft, freilich auch nur dann, wenn wir uns an eine historische Tradierung ihrer Gestalt halten. Vielleicht geht der Streit um die Relevanz der "Reformpädagogik" nur um diese Frage, nämlich ob andere Möglichkeiten der Erziehungsreflexion denkbar sind, die sich nicht aus der Reformation ableiten. Vermutlich gibt es dafür nur einen Kandidaten, die Aufklärung in ihrer eigentlichen Gestalt, nämlich als experimentelles Lernen am Vorbild der Wissenschaften (OELKERS 1993a). Es spricht für DEWEY, daß er diese Alternative erkannt hat.

## Anmerkungen

- 1 Die "Pädagogische Reform" erschien unter diesem Titel von 1877 bis 1933. Sie ist eine der wenigen kontinuierlichen Quellen der deutschen Reformpädagogik. Andere Gründungen sind kurzlebiger und repräsentieren nicht den Übergang, sondern bereits die neue Epochenbehauptung - so der Bremer "Roland" (1905-1910) oder der Hamburger "Säemann" (1905-1909, seit 1910 vereinigt mit der "Zeitschrift für Jugendwohlfahrt").
- 2 Das "Hamburger Schulblatt" erschien von 1850 bis 1874. Die liberalen pädagogischen Einstellungen waren vergleichbar mit denen der "Pädagogischen Reform". Das gilt freilich auch für andere Zeitschriften der Volksschullehrer im deutschen Sprachraum.
- 3 Ich verzichte auf genauere Einordnungen, insbesondere auf Nachweise zur Kanonisierung. Sie haben vor allem mit der Literarisierung der Reformsprache zu tun, wie sie etwa in der Barockdidaktik vollzogen wurde.
- 4 Ich beziehe mich an dieser Stelle vor allem auf die deutsche Reformpädagogik, so wie NOHL (1970a) sie kanonisiert hat. Die These gilt aber unabhängig von diesem Kontext, etwa auch bezogen auf die schweizerische Reformpädagogik mit ihren Zentren in Genf, Zürich und Bern (hierzu OELKERS 1994).
- 5 Das zeigen gerade die Editionen zur Zeit der Reformpädagogik, etwa GANSBERG (1906) oder GURLITT (1907).
- 6 Gegner war der Zürcher Privatdozent ROBERT SEIDEL, der schon 1881 eine Theorie der Arbeitsschule vorgelegt hatte und dies 1908 gegen KERSCHENSTEINER auch geltend machte, ohne die Rezeption zu beeinflussen (vgl. GONON 1992). Der Witz ist, daß SEIDELS Konzept selber ein Plagiat früherer Ansätze darstellt.
- 7 "Ich persönlich betrachte sie im Sinne Ihrer Zürcher Rede als den Vollender PESTALOZZIS", schreibt SPRANGER am 14.1.1912 an KERSCHENSTEINER (KERSCHENSTEINER/ SPRANGER 1966, S. 23). Die Rede vom 12. Januar 1908 (KERSCHENSTEINER 1908) enthält nur knappe Hinweise auf PESTALOZZI ("Wie Gertrud ihre Kinder lehrt"), dafür deutliche Bezüge auf DEWEY, den SPRANGER aber dem

- "echten Erben PESTALOZZIS" (ebd., S. 30) gerade ausreden wollte. KERSCHENSTEINER hatte 1908 kaum die Kompetenz, dieses "Erbe" ernsthaft anzutreten (GONON 1993). SPRANGER verfolgte eine pädagogische Konstruktion, nämlich eine Linie von Vorbildern, die historisch ungeprüft bleiben müssen, wenn sie ihren Zweck erfüllen sollen.
- 8 Das gilt besonders für PESTALOZZI, der von Deutschland aus, über die Professionalisierung der Volksschullehrer, zur Legende aufgebaut wird. Wesentlich waren dabei symbolische Kontexte, Feiern, literarische Ehrungen, Denkmäler, Schulnamen usw. (OELKERS/ OSTERWALDER 1993).
  - 9 Die unter dem Stichwort "Überbürdung" im ganzen 19. Jahrhundert diskutiert wurden. Wesentliche Gestalten der deutschen Reformpädagogik - KERSCHENSTEINER, GAUDIG, GURLITT - kamen im übrigen aus dem Bereich der gymnasialen Bildung.
  - 10 Kindheitsbilder dieser Art entstehen in der *art nouveau*, besonders in Buchillustrationen, aber auch auf Werbeflächen, auf Titelbildern, in Bilderbüchern und nicht zuletzt im Kinderspielzeug.
  - 11 MONROES Enzyklopädie ist für das Problem der Reformpädagogik von besonderem Interesse, weil sie Autoren wie JOHN DEWEY oder WILLIAM KILPATRICK beschäftigt, ohne deren Modernitätsbehauptungen in der Breite oder auch nur im Erscheinungsbild zu berücksichtigen. "Child study" etwa (vol. I, S. 615-621) erhält als Stichwort keinen besonderen Vorrang, obwohl doch der Erfolg der späteren *progressive education* im wesentlichen davon abhing. 1911 ist das noch keineswegs übermäßig spürbar.
  - 12 Leider liegen Studien der *anderen* Seite nicht vor. Die Forschung zur Reformpädagogik hat nie den Faktor der *Zustimmung* untersucht, sondern von der Literatur der Unzufriedenheit auf diese selbst geschlossen, ohne die Gratifikationen des Systems in Rechnung zu stellen. Nach der Kaiserrede (Dezember 1890) herrschte keineswegs Tumult oder brach auch nur allgemeine Reformbegeisterung aus.
  - 13 Als Indikatoren können die "Internationalen Kongresse für Moralerziehung" vor dem Ersten Weltkrieg gelten (1908 in London, 1912 in Den Haag) (vgl. SPILLER 1909, DYSERINCK 1912/1913). Obwohl hier ausgesprochene Reformpädagogen wie KERSCHENSTEINER, PIERRE BOVET oder auch ERNST SCHNEIDER delegiert waren, bestimmten moralische und religiöse Themen die Diskussion. Sie machten die Identität des internationalen pädagogischen Establishments vor 1914 aus.
  - 14 "Das Kind" wird daher keineswegs aus psychologischen Gründen zum pädagogischen Thema. Vielmehr mußte ein Kranz von medizinischen, sozialen und nicht zuletzt ästhetischen Bedingungen erfüllt sein, bevor dieses Theorem pädagogisch akzeptabel war. Die "Pädagogik vom Kinde aus" entstand nicht zufällig erst am Ende des 19. Jahrhunderts.
  - 15 FECHNERS "Psychophysik" (1860) nimmt die Mittelstellung zwischen HERBARTS mathematischer "Physik des Geistes" (1816) und WUNDTs psychischer Kausalität ein. Ende des 19. Jahrhunderts wächst der Zweifel an der objektiven Psychologie, unter Inanspruchnahme romantischer Verstehehslehren.
  - 16 Nicht zufällig wurde erst jetzt, in WILLIAM JAMES' "Principles of Psychology" (1890), eine Psychologie des Problemlösens entwickelt, die im Kontext einer Assoziationstheorie stand (JAMES 1983, S. 549ff.).
  - 17 Die Kinderpsychologie hat zwei Linien: die der *Entwicklung* und die des *Lernens*. THORNDIKES "Notes on Child Study" (1903) hat die zweite Linie stark gemacht, nicht zuletzt im Blick auf KILPATRICKS Variante der Projektmethode, während die kindliche Entwicklung vor allem im Anschluß an PEREZ (1878) und SULLY (1903) diskutiert wurde. Die psychologischen Konzepte wurden pädagogisch instrumentiert, nämlich als Mittel zur Schulreform betrachtet.

- 18 Davon zu unterscheiden wären Konzepte der allgemeinen *Lebensreform*, die immer auch Erziehungsprogramme enthielten, jedoch weit entfernt von den Anforderungen der Verschulung. Sie waren darum zugleich radikaler und unwirksamer (OELKERS 1992).
- 19 Eine *éducation nouvelle* gibt es in Frankreich in Ansätzen, freilich nur an den Rändern, nicht zufällig stark von Genf oder von den Landerziehungsheimen geprägt. Auffällig ist, daß sich die frühe Geschichtsschreibung (MEDICI 1940) nicht anders verhält als im deutschen Sprachraum. Die englische *radical education* ist ebenfalls eine (wenngleich prominendere) Minderheit mit Einfluß vor allem im Bereich der Primärerziehung (BREHONY 1992).
- 20 "The School and Society" (1899) basiert auf drei Vorträgen, die er vor der Elternschaft der Laborschule in Chicago gehalten hatte. Die Buchfassung wurde in mehr als ein Dutzend Sprachen übersetzt und machte DEWEYS Version der Arbeitsschule weltweit bekannt. Die deutsche Fassung (1905) besorgte LUDWIG GURLITT, auf sie bezog sich KERSCHENSTEINER in seinem Zürcher Vortrag hauptsächlich (CREMIN 1988, S. 169).
- 21 Vor allem KILPATRICKS "Foundations of Method" (1925) sorgte für eine illusionäre Ausweitung des Konzepts, in dem tatsächlich jeder Lernanlaß zum Projekt werden konnte, unabhängig von seinem Gehalt und den mit ihm möglichen Standards.
- 22 Das gilt zum Beispiel für FERRIERE ebenso wie für den späten PETER PETERSEN, auf seine Weise auch für den Sozialisten NEILL oder für FREINET im Sinne des proletarischen Kultes.
- 23 Angefertigt bei JOHANNES VOLKELT, dessen Konzept vom ästhetischen Erleben und der moralischen Aufgabe der Kunst (VOLKELT 1911) von erheblichem Einfluß auf die pädagogische Diskussion gewesen ist.
- 24 REINS kunstpädagogische Schriften zeigen dies in aller Deutlichkeit, wenngleich sie im Kontext der "Kunsterziehungsbewegung" fast nie zitiert werden (vgl. etwa REIN 1923).
- 25 "Welche organisatorische Energie hat REIN entwickelt mit seinem Verein für wissenschaftliche Pädagogik, seinem großen Handbuch, seinem Seminar!" (NOHL 1970a, S. 8f.). Aber es sind "immer nur einzelne Versuche geblieben, zudem verengt und starr durch die Fesseln des Systems" (ebd., S. 9). Die Rede ist von dem einzigen international einflußreichen deutschen Pädagogen vor 1914, der ein umfassendes Paradigma wissenschaftlicher Pädagogik organisierte, das sich gegenüber Neuerungen sehr wohl als anpassungsfähig erwies und alles andere als "vereinzelt" agierte. Wie sehr REINSche Muster prägend wirkten, zeigt nicht zuletzt NOHLS eigenes "Handbuch der Pädagogik".
- 26 Der internationale Kontext ist bislang nicht erforscht, aber eine geschlossene Kriegspädagogik hat es in dieser Form vermutlich nur in Deutschland gegeben (nachweise bei OELKERS 1992).
- 27 Wenn BERTHOLD OTTO *Gesamtunterricht* im Kieler Hafen der Kriegsmarine erteilt, fremdenfeindliche Parolen im Grenzlandkonflikt mit Polen und eine chauvinistische Politik der "Volksgemeinschaft" vertritt, dann müßte dies normalerweise sein Bild doch nicht unberührt lassen (dürfen).
- 28 Ein Indikator sind die von C. NACKE 1846 begründeten "Pädagogischen Jahresberichte für Deutschlands Volksschullehrer" (später "für die Volksschullehrer Deutschlands und der Schweiz"), die bis 1909 erschienen sind, unter anderem von AUGUST LÜBEN herausgegeben. Die "Jahresberichte" zeigen vor allem fachdidaktische, aber auch schulpädagogische Reformprogrammatik, und dies kontinuierlich und ohne allzu großen semantischen Wandel.

- 29 *Essai sur les données immédiates de la conscience*. Erste Ausgabe 1888.
- 30 Vergessene oder übersehene Varianten, wie etwa ELISABETH ROTTENS (1925) Kongreßband über die dritte internationale Konferenz des Internationalen Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung in Heidelberg dokumentiert (vgl. OELKERS 1993b).
- 31 Allenfalls in der soziologischen Fassung bei SPENCER und nicht zufällig über dessen PESTALOZZI-Rezeption vermittelt (SPENCER 1947).

## Quellen

- BERGSON, H.: *Essai sur les données immédiates de la conscience*. (Zuerst 1888.) Paris 1948.
- DEWEY, J.: *The School and Society*. Chicago 1899. Deutsche Ausgabe: *Schule und öffentliches Leben*. 1905.
- DEWEY, J.: *Demokratie und Erziehung*. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hrsg. von J. OELKERS. Weinheim/ Basel 1993.
- DYSERINCK, A.G. (Ed.): *Mémoires sur l'éducation morale présentées au deuxième congrès international d'éducation morale à La Haye 22-27 août 1912*. La Haye 1912.
- DYSERINCK, A.G. (Ed.): *Compte Rendu du deuxième congrès international d'éducation morale à La Haye 22-27 août 1912*. La Haye 1913.
- GANSBERG, F.: *Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder*. Lebensbilder und Gedankengänge für den Anschauungsunterricht in Stadtschulen. Leipzig/ Berlin 1905.
- GANSBERG, F.: *Menschen, seid menschlich*. Rousseau-Worte im Auftrag des grossen Erziehers herausgegeben. Leipzig 1906.
- GURLITT, L. (Hrsg.): *Pestalozzi*. Eine Auswahl aus seinen Schriften. Stuttgart 1907.
- JAMES, W.: *The Principles of Psychology*. (Zuerst 1890.) Cambridge, Mass./ London 1983.
- KERSCHENSTEINER, G./ SPRANGER, E.: *Briefwechsel 1912-1931*. Hrsg. von L. ENGLERT. München/ Wien/ Stuttgart 1966.
- KERSCHENSTEINER, G.: *Die Zukunft der Schule eine Arbeitsschule*. Vortrag, gehalten an der Pestalozzifeier, 12. Januar 1908 in Zürich. In: *Schweizerische Lehrerzeitung* 1908, Nr. 3, S. 25-27; Nr. 4, S. 34-37.
- KEY, E.: *Ein internationales Institut für die Erziehungswissenschaften*. In: *Das monistische Jahrhundert* 6 (1912), S. 468-474, 495-502.
- KILPATRICK, W.H.: *Foundations of Method. Informal Talks on Teaching*. New York 1925.
- MONROE, P. (Ed.): *A Cyclopedia of Education*. Vol. I-V, New York 1911-1914.
- NOHL, H.: *Die Deutsche Bewegung*. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770-1830. Hrsg. von O.F. BOLLNOW und F. RODI. Göttingen 1970. (a)
- NOHL, H.: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. (Zuerst 1933/1935.) Frankfurt a.M. 1970. (b)
- PEREZ, B.: *Les trois premières années de l'enfant*. Paris 1878.
- REIN, W. (Hrsg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Bd. I-VII, Langensalza 1895-1899.
- REIN, W.: *Bildende Kunst und Schule*. Langensalza 1923.
- RICHTER, J.: *Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens*. Leipzig 1909.

- ROTTEN, E. (Hrsg.): Die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde. Bericht der dritten internationalen Konferenz des internationalen Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung in Heidelberg 1925. Gotha 1925.
- SCHARRELMANN, H. (Hrsg.): Die Großstadt. Bd. I: Spaziergänge in die Großstadt; Bd. II: Arbeitsstätten; Bd. III: Aus der Geschichte einer alten deutschen Stadt. (Zuerst 1914.) Braunschweig/ Hamburg 1921.
- SPENCER, H.: Die Kunst der Erziehung. (Engl. Orig. 1860.) Wiesbaden 1947.
- SPILLER, G. (Ed.): Papers on Moral Education Communicated to the First International Moral Education Congress Held at the University of London September 25-29, 1908. London 1909.
- SULLY, J.: Studies of Childhood. New Edition with Corrections and Additions. (Zuerst 1896.) London/ New York/ Bombay 1903.
- THORNDIKE, E.L.: Notes on Child Study. (Columbia University Contributions to Philosophy, Psychology and Education, vol. 8, nos. 3-4.) New York/ Berlin 1903.
- VOLKELT, J.: Kunst und Volkserziehung. Betrachtungen über Kulturfragen der Gegenwart. München 1911.

## Literatur

- ANTLIFF, M.: Inventing Bergson. Cultural Politics and the Parisian Avantgarde. Princeton, N.J. 1993.
- BAUSINGER, H./ BEYER, K./ KORFF, G. (Hrsg.): Reisekultur. Von der Pilgerfahrt zum modernen Tourismus. München 1991.
- BLINCKMANN, Th.: Die öffentliche Volksschule in Hamburg in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Hamburg 1930.
- BREHONY, K.J.: What's Left of Progressive Primary Education? In: A. RATTANSI/ D. REEDER (Eds.): Rethinking Radical Education. Essays in Honour of Brian Simon. London 1992, S. 196-221.
- BUDDENSIEG, T./ DÜWELL, K./ SEMPBACH, K.-J. (Hrsg.): Wissenschaften in Berlin. Bd. I-III, Berlin 1987.
- CREMIN, L.: American Education. The Metropolitan Experience 1876-1980. New York 1988.
- FLITNER, A.: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Jenenser Vorlesungen. Mit einem Beitrag von D. KNAB. München 1992.
- GEHARDT, J.: Alfred Lichtwark und die Kunsterziehungsbewegung in Hamburg. Hamburg 1947.
- GONON, Ph.: Arbeitsschule und Qualifikation. Arbeit und Schule im 19. Jahrhundert. Kerschensteiner und die heutigen Debatten zur beruflichen Qualifikation. (Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft. Hrsg. v. J. OELKERS. Bd. 3.) Bern 1992.
- GONON, Ph.: Kerschensteiner als Pestalozzi unserer Zeit - eine heroologische Betrachtung. In: OELKERS, J./ OSTERWALDER, F. (Hrsg.): Pestalozzi im Kontext. Weinheim/ Basel 1993 (im Druck).
- HUGHES, Th.P.: Die Erfindung Amerikas. Der technologische Aufstieg der USA seit 1870. (Amerik. Orig. 1989.) Dt. übers. München 1991.
- KNOLL, M.: "Niemand weiss heute, was ein Projekt ist". Die Projektmethode in den Vereinigten Staaten, 1910-1920. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 67 (1991), S. 45-63.



- LE RIDER, J.: Das Ende der Illusion. Die Wiener Moderne und die Krisen der Identität. (Franzö. Orig. 1990.) Wien 1990.
- MEDICI, A.: L'éducation nouvelle. Ses fondateurs - son évolution. Paris 1940.
- OELKERS, J.: Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim 1991.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Vorlesung an der Universität Bern WS 1991/92. Ver-  
vielf. Ms. Bern 1992. (a)
- OELKERS, J.: Wissenschaft und Wirklichkeit: Der pädagogische Diskurs in Deutschland  
am Ende des 19. Jahrhunderts. In: HOFFMANN, D./ LANGEWAND, A./ NIEMEYER, CHR.  
(Hrsg.): Begründungsformen der Pädagogik in der "Moderne". (Beiträge zur  
Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 13.) Weinheim 1992,  
S. 101-124. (b)
- OELKERS, J.: Die Reformpädagogik an der Schwelle der Geschichte: Distanzierung,  
Historisierung, Differenzierung. In: HAMELINE, D./ HELMCHEN, J./ OELKERS, J.  
(Hrsg.): Reformpädagogik und Neue Erziehung: Hagiographie oder Polemik? Bern  
1993. (im Druck)
- OELKERS, J. (Hrsg.): Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge  
zur Moderne. Weinheim/ Basel 1993. (a)
- OELKERS, J.: "Erlebnispädagogik": Ursprünge und Entwicklungen. Ms. Bern 1993.  
(Erscheint in einem von H.-G. HOMFELDT herausgegebenen Sammelband zur "Erlebnis-  
pädagogik".) (b)
- OELKERS, J./ OSTERWALDER, F. (Hrsg.): Pestalozzi im Kontext. Weinheim/ Basel 1993  
(im Druck). (c)
- OELKERS, J. (Hrsg.): Schweizer Reformpädagogen. Erscheint als Quellenedition 1994.
- SCHUEFFLER, K.: Berlin - Ein Stadtschicksal. Nachdruck der Erstausgabe von 1910.  
(Berliner Texte, Bd. 3.) Berlin 1989.
- SCHLÖR, J.: Nachts in der großen Stadt. Paris, Berlin, London 1840-1930. München  
1991.
- SEGALEN, M.: Die Familie. Geschichte, Soziologie, Anthropologie. (Franzö. Orig.  
1981.) Frankfurt a.M./ New York/ Paris 1990.
- SEIGEL, J.: Bohemian Paris. Culture, Politics, and the Boundaries of Bourgeois Life,  
1830-1930. New York 1986.
- STEINFELD, Th./ SUHR, H. (Hrsg.): In der großen Stadt. Die Metropole als kultur-  
theoretische Kategorien. Frankfurt a.M. 1990.
- VIGARELLO, G.: Wasser und Seife, Puder und Parfüm. Geschichte der Körperhygiene  
seit dem Mittelalter. (Franzö. Orig. 1985.) Frankfurt a.M./ New York/ Paris 1988.
- WESTBROOK, R.: John Dewey and American Democracy. Ithaca/ London 1991.
- Zwischen Fahrrad und Fließband - absolut modern sein. Culture technique in  
Frankreich 1889-1939. Ausstellung der Staatlichen Kunsthalle Berlin vom 20.3.  
bis 8.5.1986. Berlin 1986.

## Seminarreform und Reformpädagogik in den Lehrerseminaren der Schweiz zwischen 1870 und 1930

Dieser Text legt eine Neuinterpretation der Reformpädagogik nahe (GRUNDER 1993). Im Zentrum steht der Bereich der Lehrerbildung in der Schweiz, der für die Jahrzehnte zwischen 1870 und 1930 untersucht wurde. Als Materialgrundlage der zu belegenden Thesen dienen die Archivalien<sup>1</sup> aus den Archiven von neun<sup>2</sup> schweizerischen Lehrerseminaren. Gezeigt werden soll an hervorgehobenen Beispielen für den genannten Zeitraum die Existenz einer permanenten Reform in einem schulpolitisch und -praktisch zentralen Feld - also reformpädagogisches Denkens *avant la lettre*.

Es geht darum, der bisherigen Rezeptionsgeschichte reformpädagogischer Ideen und reformpädagogischer Praxis anhand bislang ungenügend berücksichtigter Aspekte und Materialien weiterführende Diskussionsansätze zu unterbreiten. Bezweifelt werden insbesondere die traditionellen bildungshistorischen Auffassungen der Reformpädagogik: das *Epochenschema der Reformpädagogik*, die Annahme eines *Neuanfangs*, die *Kanonisierung* reformpädagogischer Themen.

Im übrigen ist der Blick für eine bisher als blinden Fleck bezeichnete Region zu schärfen. Reformpädagogische Motive in der Schweiz sind bislang - ausgenommen die gebündelte Initiative in der Stadt Genf zu Jahrhundertbeginn (GRUNDER 1986) - erst unzureichend erforscht worden, zumal die Schweiz in den pädagogisch-historischen Publikationen zur Reformpädagogik kaum genannt wird.<sup>3</sup> Dieser Aspekt provoziert eine Nebenthese: Was den Phänotyp der pädagogischen Reform nach der letzten Jahrhundertwende angeht, stellt die Schweiz den *Normalfall*, Deutschland den *Spezialfall* dar.

### 1. Einleitung

Die Diskussion zur Reformpädagogik innerhalb der Allgemeinen, der Schul-, der Vergleichenden und der Historischen Pädagogik knüpft bis zur Gegenwart an traditionelle Fragen an: Sie erörtert Protagonisten, Ideen, Theorien und Schauplätze reformpädagogischer Provenienz. Unterstellt wird, die "neue Erziehung" habe vornehmlich in den west- und mitteleuropäischen Ländern pädagogische, schulpädagogische, didaktische und methodische Kontroversen mitgeprägt. Während des gesamten 20. Jahrhunderts stand im europäischen

Raum, der hier auf die Schweiz eingeengt wird, ihre pädagogische Bedeutung zur Debatte. Argumente reformpädagogischer Herkunft sind jeweils dann unmittelbar gefragt gewesen, wenn es darum ging, kriseninterventionistisch zu agieren, d. h. die Pädagogik als rettende Instanz für die Lösung politischer Prozesse einzusetzen. Inzwischen weiß die Rezeptionsgeschichte der reformpädagogischen Bildungs- und Schulreform um ihre Defizite (LASSAHN 1984, S. 277). Jüngere Untersuchungen versuchen, diese zu beheben.<sup>4</sup> Dieses Motiv leitet auch die vorliegende Studie.

Die Arbeit der Lehrkräfte in den schweizerischen Lehrerseminaren jener Epoche belegt die These, daß die im nachhinein als "reformpädagogisch" eingestuft Ansätze und praktischen Modelle, ja selbst theoriegeleitetes Denken bereits vor 1890 - dem üblicherweise als Beginn der Reformpädagogik eingesetzten Datum - feststellbar sind. Die Annahme liegt darum nahe, "die Reformpädagogik" weniger als Anfang einer neuen pädagogischen Epoche einzustufen - wie es bereits ihre ersten Chronisten taten -, sondern sie vielmehr als Schlußphase einer in der Schweiz im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts kontinuierlich sich vollziehenden, pragmatisch orientierten pädagogischen Reform zu betrachten.

Die Mikroreformen innerhalb der Institutionen der schweizerischen Lehrerbildung stützen diese These; denn pädagogische Reformen sind in der Schweizer Lehrerbildung bereits vor 1870 initiiert und realisiert worden. Die Kontinuitätsthese kann mithin, was die pädagogischen Reformen jener Zeit anbelangt, als belegt betrachtet werden. "Reformpädagogik" markiert daher unter diesem Gesichtswinkel keinen revolutionären Neubeginn<sup>5</sup>, sondern hier gilt sie als eine auf allmählich erweiterten Reformfundamenten ruhende pädagogische Reform in Permanenz.

Mehrheitlich Schulpädagogen, befaßt mit pädagogischer Reform, führten die Schweizer Lehrerbildner in jener Zeit einen pragmatischen Reformdiskurs. Wenig brüchige Reformprozesse, für die schweizerische Lehrerbildung charakteristisch, entsprachen dem damals alltäglichen Reformverlauf eher als die der deutschen Entwicklung im nachhinein attestierten Paradigmenwechsel. In der Schweiz verlief die im Nachbarland gewaltsam unterbrochene Entwicklung der Lehrerbildung im übrigen stetig: Bis heute haben mehrere Kantone die seminaristische Lehrerbildung beibehalten. In Deutschland wurde die Elementarlehrerbildung im Seminar nach 1925 nur noch in zwei Ländern praktiziert. Insofern ist die Schweiz der Normalfall. Dort kann man den Verlauf und den Grad an Kontinuität der Lehrerbildung sowie den Einfluß reformpädagogischer Ideen in denselben Institutionen bis in die Gegenwart - und kriegsbedingt kaum unterbrochen - prüfen. Unter dem Ziel, "gute Lehrer" ausbilden zu wollen, hielten die schweizerischen Lehrerbildungsinstitutionen einen durchgehenden Reformdiskurs aufrecht. Die Konstanten des auf übereinandergeschobenen Ebenen ausgetragenen Prozesses waren pädagogisch umstrittene Themen: der "schülergerechte Unterricht", die "harmonische Bildung", die Überbürdung, die Bedeutung der Handarbeit in der Schule. In

pragmatischer Intention als "reformierbare Praxis" interpretiert, diene die vorgefundene Realität der Lehrerbildung den Exponenten der schweizerischen Seminare also dazu, die Institution zu Mikroreformen anzuregen. Das Instrument waren vorsichtige, mittelfristig erreichbare Reformschritte. Sie legen nahe, weder von einem Paradigmenwechsel zwischen PESTALOZZISCHEN und HERBARTSCHEN Konzepten zu sprechen noch die schulpädagogischen Konzeptionen des 19. Jahrhunderts von den reformpädagogischen des 20. Jahrhunderts zu unterscheiden. Reformen in den Lehrerseminaren der Schweiz verliefen nicht als pädagogische Umwälzungen. Es waren vielmehr labile, gefährdete, öffentlich exponierte und vom Scheitern bedrohte, jedoch mehrheitlich sorgfältig geplante Experimente.

Die Rezeptionsgeschichte der reformpädagogischen Initiativen zeigt in ihrer verhängnisvollen Kanonisierung, daß viele der einschlägigen Werke, Artikel, Verlautbarungen, Seminareröffnungsansprachen, Schlußfeierreden, Protokolle von Lehrerkonferenzen und ähnliche Quellen nicht zur Kenntnis genommen werden. Leider scheint sie auch heute nicht bemüht, diesen Mangel auszugleichen (FLITNER 1992). Im übrigen war ein gegen Ende des 19. Jahrhunderts massiv ausgebauten Schulsystem erstmals kritisierbar geworden. Die Schweizer Lehrer nahmen dabei nun eine wohldefinierte Position wahr. Sie bekleideten ein Lehramt. Sie hielten in neu errichteten Bauten Unterricht. Sie übernahmen gesellschaftliche Rollen. Reformpädagogik setzte genau diese Sachlage zwingend voraus: ein durchkomponiertes, leidlich funktionierendes Schulwesen, professionalisierte Funktionsträger und wohldefinierte Örtlichkeiten. Andernfalls wäre es unmöglich gewesen, Bildung, Schule und Unterricht radikal und umfassend zu kritisieren.

Die Kritik führten die Schweizer Lehrerbildungsanstalten in den drei Jahrzehnten vor der Jahrhundertwende aber längst an sich selber. Gelegentlich stammte sie von außen. In der Regel wurde sie nüchtern entkräftet, indem man die angesprochenen Mängel zu beheben suchte. Es war also eine besondere Optik des eigentlichen Reformaktes, die die Mikroreformen in den schweizerischen Lehrerseminaren prägte: Er sollte übersichtlich bleiben sowie parzellier- und kontrollierbar sein. Gelegentlich brachte er seinen Exponenten darum den Vorwurf der kleinmütigen Provinzialität ein. Er sollte im übrigen evaluierbar und bestenfalls auf andere Institutionen übertragbar sein. Dies nährte den Tadel, er sei eine sanft schleichende, unerhebliche Reform. Solche Reformverläufe scheitern selten. Sie machen geradezu den Erfolg der schweizerischen Lehrerbildungsanstalten aus. Fazit: Angeregt und gedrängt von einem von außen an sie herangetragenen Anspruch, "gute Lehrer" für eine "bessere Schule" ausbilden zu sollen, reagierten die schweizerischen Lehrerbildungsinstitutionen professionstechnisch markant, wenn auch in beinahe kleinstädtischer, mitunter provinzieller Art. Dies verbürgte den "kleinen Erfolg".

## 2. Reformfeld

Dreißig Jahre vor der Jahrhundertwende attackierte ein ehemaliger Schüler des Kreuzlinger Lehrerseminars (Kanton Thurgau) seine Ausbildungsstätte. An ihrer Professionalisierungsstrategie, an Zielen, Inhalten und Methoden der thurgauischen Lehrerbildung hegte er grundsätzliche Zweifel (HANIMANN 1871). Die im Kampf um die Seminarreform zwischen 1870 und 1930 vorgebrachte Schulkritik, die HANIMANN in harschen Worten als einer der ersten im Kanton vortrug, war mit derjenigen anderer Autoren durchaus vergleichbar. Was das Ziel der Lehrerbildung anbelangt, hatte HENGÄRTNER bereits 1872 darauf hingewiesen, "daß die Pädagogik von heute nicht bloß für die körperliche, sondern auch für die geistige Erziehung auf einem naturgemäßen Weg" gehen müsse (HENGÄRTNER 1872, S. 7). Dies setze ein vollständiges Beherrschen des wissenschaftlichen Lehrstoffs seitens des Lehrers voraus. Alle von "Gott in die Kindesnatur gelegten Anlagen und Kräfte sollen harmonisch und naturgemäß herangebildet werden" (MICHEL-SULZBERGER 1872, S. 5), meinte ein Opponent HENGÄRTNERS, hier noch ganz mit jenem übereinstimmend. Schon in J. U. REBSAMENS (1825-1879) überaus langer Direktionszeit (1854-1895) hieß es zur Lehrform programmatisch: "Die Unterrichtsmethode am Seminar sei anschaulich, entwickelnd und, soweit die Natur des Faches und die Ausdehnung des zu behandelnden Stoffes es gestattet, Vorbild für die in der Volksschule zu beobachtende Methode." (Zit. nach SCHMID 1983, S. 31)<sup>6</sup>

Jahre später sollte Seminardirektor REBSAMEN ein verwandtes Thema, zwar unter anderen Prämissen, aber mit einem durchaus vergleichbaren Impetus wie HANIMANN anschneiden. In seinem Text bemerkt man jenen Akzent, der nach der Jahrhundertwende "reformpädagogisch" genannt werden wird. Besonders fällt auf, wie entschlossen REBSAMEN die individualisierende Basis der Schule, wie man in heute gängigen Begriffen sagen würde, betonte<sup>7</sup>: Schule - und da schloß REBSAMEN das Seminar nicht aus - soll Kinder zu Menschen erziehen. Sie solle "die in ihnen schlummernden Kräfte wecken" (REBSAMEN 1883a, S. 400) und diese harmonisch fördern. Unterricht habe nicht lediglich Wissen zu vermitteln, wohlformulierte Examensberichte zu verteilen, alle Schüler intellektuell gleich weit zu bringen versuchen, um dann selbstgerecht anzunehmen, nun sei Bildung weitergegeben, fügte REBSAMEN ironisch an. Vielmehr müsse der auf seine pädagogische Aufgabe nachdrücklich vorbereitete Lehrer das unterschiedliche Wissen und Können der Kinder bedenken. Er dürfe "nicht von allen das gleiche fordern" (ebd., S. 407) und solle "der Individualität ihr Recht wahren" (ebd.). Kurz: "Harmonische Bildung des ganzen Menschen muß das Lösungswort sein" (S. 408). Schüler, auch Seminaristen, dürften darum nicht stundenlang in den starren Schulbänken sitzend verbringen. Unterricht könne niemals nur aus Vorträgen bestehen, wenn der Zögling zum Fragen, zum Erzählen, zum zusammenhängenden Darstellen kommen oder eben "zu möglichster Selbsttätigkeit gebracht werden" solle (ebd., S. 424). Für REBSAMEN ist der wirkungsvollste Lehrer jener, der seine

Kinder "am zweckmäßigsten zu beschäftigen und ihre Arbeiten am besten zu kontrollieren versteht" (ebd.). Unterricht vermöge solcherlei Ziele jedoch nur dann mit der Erfahrung der Zöglinge zu verknüpfen, wenn der Lehrer die Maxime "Selbstbeobachten und Selbsttätigkeit" (S. 428) kenne. Ausschließlich unter diesen Prämissen könne es der Institution Schule gelingen, zugleich Lehranstalt und erzieherisch wirkende Bildungsanstalt zu sein.

In der Rückschau auf die Geschichte des hundertfünfzigjährigen Seminars schreibt SCHMID (1983, S. 140ff.), bereits Direktor JOHANN JAKOB WEHRLIS Unterricht habe Merkmale der *école active*, wie sie ADOLPHE FERRIERE zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Genf als "Tatschule" erproben sollte, vorweggenommen. In REBSAMENS Direktionszeit, so SCHMID dann, wiesen die Lehrmittelverzeichnisse und Programme nicht zufällig auf schrittweise Veränderungen "in Richtung einer größeren Eigenaktivität des Schülers" hin (S. 142). Bemerkenswert ist REBSAMENS Position gegenüber der HERBART-ZILLERSchen Pädagogik: Der Direktor sei den Bestrebungen dieser Richtung "kühl und in mehreren Punkten gänzlich ablehnend" gegenübergestanden (CHRISTINGER o.J., S. 19). In seiner hartnäckigen Distanz zur HERBARTschen und HERBARTianistischen Lehre, wie die entsprechenden Aussagen in der deutschsprachigen Schweiz genannt werden, sei REBSAMEN aber, so CHRISTINGER, "den tiefen Wahrheitsgedanken und psychologischen Entdeckungen HERBARTS nicht immer völlig gerecht geworden" (ebd.). So hätten ihn "die Systematisierung des Unterrichts, die schwere methodische Rüstung, und nicht am wenigsten die von ZILLER befürwortete Ablösung der Schule von der öffentlichen Erziehung vom Staate" gestört (ebd.).

Der langgediente Seminarleiter hinterließ eine wohlausgebaute Seminarbibliothek, die, wie regierungsrätlich verordnet, "dem gesamten thurgauischen Lehrerstande" zugänglich war (Katalog 1896, S. 3). So findet man im Inhaltsverzeichnis, was die pädagogischen Werke angeht (S. 9ff.), nebst den Titeln der Klassiker zahlreiche Bände heute noch bekannter oder weniger geläufiger Schulpädagogen des 19. Jahrhunderts. Des weiteren standen in der Bibliothek etliche Geschichten der Pädagogik, Einführungen in die Systematische Pädagogik, dann Methodenlehren, Periodika und viele Arbeiten zu pädagogischen und unterrichtsmethodischen Spezialthemen. Bestätigt die umfangreiche Liste an pädagogischer Literatur von 1886 das Bild eines sorgfältig ausgewählten Sortiments, verstärkt sich dieser Eindruck noch, zieht man die Broschüre der "Erwerbungen während der Jahre 1908 - 1912" (Supplement 1912) bei: Offenkundig ist kurz nach der Jahrhundertwende eine Vielzahl neuerschienener pädagogischer Literatur angeschafft worden. Sie verlieh der Bibliothek den Charakter einer zeitgemäßen Literatursammlung. Hinzugekommen waren u.a. die Werke von BALSIGER, BINET, BURCKHARDT, FLATT, GANSBERG, GURLITT, HAGMANN, KERSCHENSTEINER, LAY, MESSMER, MEUMANN, OERTLI, SEINIG, WOLGAST und WUNDT. SEIDELS "Arbeitsunterricht - eine pädagogische und soziale Notwendigkeit" (SEIDEL 1885) ist schon im ersten Verzeichnis vorhanden, im zweiten ist sein Aufsatz über "Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule" (SEIDEL 1908) hinzugekommen. Zweifelsohne

ist der Wegbereiter und Vorkämpfer der Arbeitsschule vor jeder reformpädagogisch argumentierenden *Arbeitsschule* in der Schweiz unter den thurgauischen Lehrern und wohl ebenso unter den Kreuzlinger Seminaristen kein Unbekannter.

Mit PAUL HÄBERLINS überraschend erfolgtem Amtsantritt im Jahre 1904 (vgl. KAMM 1968, S. 217) änderte sich im alltäglichen Leben der Zöglinge erneut einiges: Die Seminaristen standen morgens später auf, die Disziplinarvorschriften wurden gelockert. Zwischen die Unterrichtsstunden wurden Pausen eingeschoben, die Zöglinge verfügten abends über freie Zeit zum Ausgehen, die Lektionen vor dem Frühstück wurden abgeschafft und aufsichtslose Arbeitszeiten eingeführt. HÄBERLIN suchte sein Amt "mit klaren Vorstellungen von der Erzieherarbeit auszuüben, die auf seiner Ethik fußte" (NÄGELI 1983, S. 19), indem die Schülerinnen und Schüler "zu sittlichen Persönlichkeiten, zur Selbstdisziplin, zur Mitarbeit im Unterricht erzogen" werden sollten (ebd.). Vieles von dem, was HÄBERLIN erreichen wollte, war für die Kreuzlinger Institution ebenso wenig neu wie für Lehrerkollegium und Seminaristen, hatten doch HÄBERLINS Vorgänger, REBSAMEN und FREY, schon vor der Jahrhundertwende mehrmals von der "Erziehung zur Selbständigkeit" (SCHMID 1983, S. 147) gesprochen, im Sinn einer "aktiven Sittlichkeit statt passiven Sichfügens" (ebd., S. 148), wie es FREY ausgedrückt hatte. Anders aber als früher bei REBSAMEN formierte sich Widerstand gegen HÄBERLINS pädagogischen Stil. Weil die Gegner seine Amtsführung bemängelten und weil HÄBERLIN das Unglück hatte, "mit einem Lehrkörper zusammenarbeiten zu müssen, der ihn nicht verstand" (WEINMANN 1933, S. 109), demissionierte er 1909 nach dem Kreuzlinger Seminarstreit des Jahres 1908 (KAMM 1968, S. 226). Ein ehemaliger Seminarlehrer anerkannte des Direktors pädagogische Hingabe (STG, Akten 1869-1913): "In kurzer Zeit gewannen wir ein unbedingtes Vertrauen in den damals so leidenschaftlich angegriffenen Herrn Direktor HÄBERLIN. Das bestehende Verhältnis zwischen ihm und seinen jungen Leuten war für einen Seminaristen, der aus Drehbank und Schraubstock der alten Schule hervorgegangen, im gleichen Masse ideal, wie die Kampfweise seiner Gegner an rein sachlichem Urteil zu wünschen übrig ließ. Wem tieferer Einblick in seine Erziehungsmethode gestattet war und wer dieselbe in ihren Zielen ergründen wollte, der suchte darin nicht Gunsthascherei und unüberlegte Modernisierung, sondern fand darin einzig und allein das ehrliche Bestreben, den jungen Lehrern das zu bieten, was uns allen seinerzeit fehlte, etwas mehr Gelegenheit zur Willensbildung und Selbsterziehung." (Ebd.) Der Konflikt zwischen dem Seminardirektor und der Erziehungsbehörde sollte 1908 zum Rücktritt HÄBERLINS führen.

PAUL HÄBERLINS Nachfolger war Pfarrer SCHUSTER (1858-1935), "ein freundlicher, zugänglicher alter Herr" (BÄCHTOLD 1983, S. 30), der 1911 endlich das vierte Seminarjahr, "Grundlage und Ausgangspunkt weiterer Fortschritte an der Lehrerbildungsanstalt", einführen konnte (WEINMANN 1933, S. 113; Gesetz 1900, 1911; Gesetzentwurf 1910). Die 1917 vom Regierungsrat erlassene "Schulordnung" (Schulordnung 1917) sowie die "Hausordnung für das Konvikt" (Haus-

ordnung 1917) bestätigten die sanften Schritte, den Zöglingen allmählich mehr Freiheit zu gewähren. Beide Quellen zeugen vom Bemühen, das Lebens- und Arbeitsklima in der Anstalt angenehmer zu gestalten. Insofern waren sie noch Jahre nach deren Rücktritt den pädagogischen Grundsätzen der Direktoren FREY und HÄBERLIN verpflichtet.

Dies bestätigen die detaillierten Hinweise zu didaktischen und methodischen Fragen: Einzig die geistige Entwicklung der Zöglinge soll, so hieß es im damaligen Lehrplan lakonisch, für die Stoffauswahl maßgebend sein. Der Stundenplan sei so einzurichten, daß die Vormittagsstunden mit Fächern ausgefüllt werden, welche "besonders intensive Denkarbeit beanspruchen" (Lehrplan 1912, S. 4). Manuelle und andere Fertigkeiten einübende Bereiche hingegen sollten nachmittags unterrichtet werden. Fazit: "In der Durchführung des Lehrplans ist alles zu vermeiden, was die Gesundheit der Seminaristen gefährden könnte, dagegen alles gebührend zu berücksichtigen, was ihrer körperlichen und geistigen Ausbildung dienlich ist, ihre sittlich-religiösen Gefühle kräftigt, ihre Selbständigkeit fördert und sie zur Erfüllung ihres Lebensberufes tüchtig macht." (Ebd., S. 4) Daß der Unterricht praxisorientiert fortschreiten müsse, schrieben die Hinweise für die einzelnen Fächer vor. So war die astronomische Geographie "soweit immer möglich mit Übungen zu verbinden" (ebd., S. 5). Mathematik, Trigonometrie und Stereometrie beinhalteten praktische Übungen mit Feldmeßgeräten. In Naturkunde waren Exkursionen und pflanzenphysiologische Experimente angeordnet. In Geologie wurden die "wichtigsten Gesteinsarten" im Freien betrachtet und erklärt. Und auch den Zeichenunterricht sollte man teilweise draußen abhalten. Ein zweistündiges physikalisch-chemisches Praktikum ergänzte die naturwissenschaftliche Bildung. Im pädagogischen Teil ihres Kurses betätigten sich die Seminaristen der 4. Klasse während 6 Stunden in den "Lehrübungen".<sup>8</sup> Handarbeit (zweistündig) sei mit den anderen Gebieten zu verbinden, schlug der Lehrplan weiter vor. Der entsprechende Arbeitsraum stand deshalb auch den Fachlehrern offen. Ebenso sollten seitens der Gartenarbeit die "Beziehungen zum übrigen Unterricht" gepflegt werden (ebd., S. 21). Die wöchentliche Stundenzahl betrug um die 40. Demgegenüber hatte der Stundenplan für das Schuljahr 1869/1870 für alle Seminaristen noch Dotationen von über 40 Stunden aufgewiesen. Die obligatorischen Fächer nach dem Lehrplan von 1912 waren Deutsch, Französisch, Religion, Geschichte, Geographie, Volkswirtschaftslehre, Mathematik, Naturwissenschaften, Buchhaltung, Kalligraphie, Pädagogik (inkl. Psychologie, Methodik, Lehrübungen), Freihandzeichnen, Gesang, Musiktheorie und Instrumentalmusik sowie Turnen und Gesundheitslehre. Als fakultative Fächer wurden Französisch, Italienisch, Latein, Orgelspiel, gemischter Gesang, Handfertigkeit und Gartenarbeit angeboten.

Direktor SCHUSTER setzte sich zum Zwecke seiner didaktischen Fortbildung eingehend mit GAUDIGS Arbeitsschule auseinander. In einzelnen Fächern führte er schrittweise das Arbeitsprinzip ein. Sein Grundsatz lautete: "Soll in der Schule richtiges Leben pulsieren, so muß man es von draußen hereinholen." (WEINMANN 1933, S. 11) Indem man die Jugendlichen beizeiten schon



lehre, ihre Freiheit richtig zu nützen, so SCHUSTER dann, könne man sie zu selbständigen Menschen erziehen. Die Selbstregierung der Schüler möchte der Direktor allerdings lieber den Privatinstituten überlassen, Experimente in diesem Bereich erscheinen ihm zu gewagt. Ob dieses Lavieren einen Reflex auf HÄBERLINS Denken und Handeln am Seminar darstellt? Seinen Reformwillen, der bislang eher wenig positiv gewürdigt worden ist (NÄGELI 1983, S. 20), bekräftigte SCHUSTER als Referent anlässlich der thurgauischen Schulsynode (SCHUSTER 1910): Einleitende Sätze thematisierten die ökonomisch sich verändernde Lage im 20. Jahrhundert und den daraus abzuleitenden Appell an die Schule, sich umzugestalten. Anschließend umschrieb SCHUSTER eine neue Schule, die sich das Ziel eines gesunden Kindes gesetzt hatte: "Wenn also die Rücksicht auf die Erhaltung und Befestigung der körperlichen Gesundheit, von der ich hier ausgegangen bin, zur Rechtfertigung des Unterrichts im Freien nicht genügt, dann mögen die pädagogischen und ethischen Vorzüge desselben noch vorhandene Bedenken überwinden helfen." (Ebd., S. 21) Seine Interpretation der Arbeitsschule referierend, behauptete SCHUSTER, dieser Gedanke sei "so wenig neu als die Grundidee irgendeiner Reformbestrebung der Gegenwart" (ebd.). Während der vergangenen Jahrzehnte sei körperliche Arbeit in der Schule gewünscht worden, da sie der Willensbetätigung am meisten Gelegenheit biete; insbesondere sei Handarbeit immer schon verlangt worden. Aber dieses Erziehungsprinzip habe sich erst mit der "Entwicklung der Naturwissenschaften und ihre[r] gewaltigen Erfolge Geltung" verschafft (ebd., S. 33). SCHUSTERS Text ist deswegen aufschlußreich, weil er das reformpädagogische Engagement, wie es in der Nordostschweiz damals beraten wird, allgemeinverständlich skizziert. Es zeigt gleichermaßen, wie weit die thurgauische Schule die entsprechenden Postulate realisieren konnte. Sein Referat unterstreicht, daß der Seminardirektor mit dem "Unterricht im Freien" und mit den Prinzipien der Arbeitsschule bekannt ist. Sein Text zielt darauf ab, diese zu propagieren. Offenkundig hat SCHUSTER am Seminar schon vor 1910 damit experimentiert.

Die Geschichte der Reformen am Seminar in Kreuzlingen präsentiert sich als eine Abfolge von Kleinreformen - eingangs als Mikroreformen bezeichnet - deren Intentionen in einem Zielpunkt konvergierten. Selbst die in reformpädagogischem Eifer und dem ihm eigenen rhetorischen Impetus vorgetragene Rede von SCHOHAUS anlässlich der Hundertjahrfeier des Seminars (SCHOHAUS 1933) paßt noch in das hier rekonstruierte Bild. Unter jeweils verwandten Blickwinkeln, was die Themen, die Motive und die zu ihnen gehörenden semantischen Formeln betrifft, bemühten sich die Seminarverantwortlichen um Reformen an ihren Instituten. Dies zu tun beabsichtigten auch die nachmaligen "Reformpädagogen". Betrachtet man jedoch, wie die Neuerungen praktisch organisiert, realisiert und schließlich als neue Normalität aufgefaßt wurden, dann fällt auf, daß dies bereits im Seminar und im Vergleich der Seminarreformen mit jenen der späteren "Reformpädagogik" in durchaus unterschiedlicher Art geschehen ist. So wurde zum Beispiel im Seminar Kreuzlingen Reform von seiten der Direktoren zwar in übereinstimmender Weise skizziert, aber sehr unterschiedlich verwirklicht.

### 3. Reformstruktur

Es gilt nun, das im vorangehenden Kapitel mit dem Kreuzlinger Lehrerseminar erschlossene Reformfeld systematisch zu analysieren. Zu untersuchen wären demnach die schweizerischen Lehrerseminare in wesentlichen Ausprägungen ihrer Reformkonzepte und deren Verwirklichung. Diese konstituierten die Strukturen der Reform in der Lehrerbildung. Die Mikroreformen an Lehrerausbildungsstätten in der Zeitspanne zwischen 1870 und 1930 sind also nachzuzeichnen. Daß die vorgesehenen Bereiche, die die Geschichte der untersuchten Seminare gleichermaßen berühren, weder scharf voneinander trennbar noch hierarchisch aufzufassen sind, ist weder Desiderat noch Nachteil. Zu vielfältig ist der Phänotyp der Seminare in jener Zeit, als daß einzelne Merkmale allzu konturiert herausgestellt werden sollten.

Folgende Reformbereiche sind zu beachten: Realität und Argumentation, Situation und Struktur, Begriff und Idee, Individuum und Öffentlichkeit.<sup>9</sup> Der vorliegende Text beschränkt sich aus Platzgründen auf die Skizze des erstgenannten Sektors und auch darin auf nur einen Aspekt. Er bearbeitet die Quellen aus lediglich vier der neun untersuchten Lehrerseminare: Solothurn, Hitzkirch, Küsnacht und Rorschach. Den Reformbereich als Ganzes müßten fünf Abschnitte konstituieren, deren Akzente folgendes einzuschließen hätten: (1) pädagogische Ziele der Seminare, im Unterricht erarbeitete Inhalte und dazu verwendete Methoden, was amtliche Quellen ins Zentrum rückten; (2) theoretische und berufspraktische Ausbildung, wobei die Texte der Seminar Direktoren und einiger Lehrer im Mittelpunkt stehen; (3) das Verhältnis von HERBARTIANISMUS und PESTALOZZIANISMUS, wie es sich an den Lehrerseminaren manifestiert hat; (4) das Lehrer-Schüler-Verhältnis, wie es auf neuer Grundlage entstanden ist; (5) die Frage der Übungsschule. Im folgenden kann jedoch nur auf das Verhältnis zwischen der an den Seminaren sich etablierenden Wirklichkeit und eines ihr vorangehenden oder folgenden argumentativen Disputs bezüglich der pädagogischen Ziele eingegangen werden.

Infolge öffentlichen Drucks auf die Lehrerausbildung mußten die damit betrauten Institutionen gelegentlich über ihre Absichten berichten. Dies warf Legitimationsfragen auf und provozierte in der Regel erregte Debatten. Die Seminare selber waren gezwungen, so vorzugehen, wenn Gesetzes- oder Lehrplanrevisionen, die vom Souverän gutgeheißen werden sollten, anstanden. Unter Argumentationsdruck gerieten sie gleichfalls, wenn Konviktorordnungen erlassen oder abgeändert und wenn Musterschulen geplant, erbaut oder erweitert werden sollten. Die Kontroversen um Ziele, Inhalte und Methoden belasteten die Seminarleitung und die Lehrerkollegien nachhaltig, wenn das Seminar von außen angegriffen wurde und ungefestigt, gar in internen Konflikten zerrüttet und seinerseits zu wenig stark war, um von innen kommende Ansprüche abwehren zu können. Dann war der Augenblick für *pressure-groups* jedweder Couleur gekommen, um den auf die Lehrerbildungsinstitution ausgeübten Druck massiv zu erhöhen. Daß die Direktoren im Gespräch

um Ziele, Inhalte und Methoden eine herausragende Position einnehmen, ist nicht zu leugnen: Neben einigen aktiven Lehrern waren sie es, die sich öffentlich (und öffentlichkeitswirksam) für die Belange des Seminars engagierten. In der Regel kämpften sie für bessere Lebens- und Lernbedingungen, für mehr Freiheit, weniger Stoff, für eine offenere Schule und für die Chance der Zöglinge, sich ihren eigenen Maßgaben gemäß entwickeln zu können. Insofern war die Polemik um die Ziele der Lehrerausbildungsstätten ein dem Zeitgeist unterworfenen Reformdiskurs im ideellen Sektor. Sieht man genau hin, spiegelte er den Streit um die eingangs angesprochenen Mikro-reformen, was Reformkonjunkturen und Durchsetzungsstrategien aufscheinen läßt. Man stritt um das Verhältnis von Theorie und Praxis. Insofern bewegten sich die Beteiligten zwischen *Argumentation und Realität*, den Begriffen, die den Reformdiskurs als Ganzen charakterisierten. Sollte die Wirklichkeit argumentativ verändert werden, stand die Realität diskursivem Vorgehen hartnäckig entgegen. Veränderte sich Realität indessen, geschah dies oft nicht aufgrund einer argumentativen, sondern einer anderweitig angelegten Strategie. Zu zeigen ist also, wie kompliziert die differenziert zu beurteilenden Prozesse in den auch für die anderen Reformbereiche untersuchten Seminaren verlaufen.

Ein Hinweis auf den Solothurner Seminardirektor LEO WEBER (1876-1969) steht am Anfang. Er hatte in einem seiner Vorträge (WEBER 1913) bezüglich einer solothurnischen Schulreform eher verhalten argumentiert, zum anderen doch schon auf deren seit Jahrzehnten nie versiegenden Impuls verwiesen. Damals Professor für Deutsch an der Lehrerbildungsanstalt in Solothurn, interpretierte WEBER in seinem Referat die Schulkritik einiger klassischer und zeitgenössischer Schriftsteller. Zahlreiche schulkritische Spitzen von GOTTFRIED KELLER über HERMANN HESSE, EMIL STRAUSS und THOMAS MANN bis zu OTTO ERNST und ALFRED GRAFS "Schülerjahren" wies er als "übertrieben, maßlos und leidenschaftlich gehalten" zurück (ebd., S. 23). Besonders in Deutschland sprächen sich die Schulkritiker um einiges pointierter aus als in der Schweiz. Dort habe preußisch-militärischer Geist, einmal in die Schule eingedrungen, heftige Reaktionen erzeugt, indem die Individualität jedes Kindes lautstark eingefordert worden sei. Dann aber mußte WEBER zugestehen, daß die Kluft zwischen "Selbstentfaltung und weitestgehender Rücksicht auf die Individualität des Kindes" (ebd., S. 26) weiterhin bestehe. Denn dem Recht des Individuums, "sich frei zu entwickeln und selbständig zu entfalten und seiner Eigenart gemäß zu leben" (ebd.) stünde die gesellschaftliche Pflicht entgegen, "Anpassung an das Gemeinschaftsleben und die Einführung in die Kultur" (ebd.) zu gewährleisten. Bisher seien aber angepaßte Lebensweise angestrebt und reine Kulturvermittlung zu einseitig gefördert worden: "Hier setzt die Kritik mit Recht ein" (ebd.). Das Ziel müsse, so WEBER salomonisch folgernd, lauten: "Mehr Individualität, aber nicht Individualität allein." (Ebd.) Was die Schulen des späteren Altertums, des Mittelalters, des Humanismus und der Aufklärungszeit erreichen wollten, nämlich "ein möglichst grosses, positives Wissen, eine gedächtnismässige Vielwisserei, eine Wissensmast" (ebd., S. 30), sei von ROUSSEAU und PESTALOZZI mit der

Forderung, daß die Erziehungsarbeit auf den ganzen Menschen auszudehnen sei, als einseitige Gedächtnis- und Verstandesschulung verurteilt worden. Wahre Bildung hänge eher mit der Art als mit der Menge des Wissens zusammen, vermerkt WEBER: "Wenn auch nicht alles Wissen durch Selbsttätigkeit, von innen heraus gewonnen werden kann, so muß die Schule doch als ihre Hauptaufgabe betrachten, den Schüler soviel wie möglich durch selbständige, von ihm geleistete produktive Arbeit in den Besitz seiner Bildung gelangen zu lassen." (Ebd., S. 32) Würde das Arbeitsprinzip nicht zu eng ausgelegt, werde die Arbeitsschule, die solches erfahrungsbezogene Wissen zu vermitteln suche, dereinst zur Schule der Zukunft werden. Erreicht worden sei diese Absicht bisher von den Landerziehungsheimen. Es genüge aber nicht, im staatlichen, im nicht-privaten Bereich also, ausschließlich organisatorische Umstellungen anzustreben: Jede Schulreform hänge auch von der Lehrerpersönlichkeit ab und ebenso vom Verhältnis des Unterrichtenden zu seinen Schülern. Der Lehrer müsse zunächst die individuellen Ansprüche der Kinder stärker achten, als er dies früher getan habe. Freilich dürfe man letztere "nicht als etwas Unantastbares, Heiliges ansehen" (ebd., S. 33).

WEBERS Rede belegt, daß es ihm beim aufgeworfenen Problem nicht um eine ungewohnte, neue Frage geht. Sein Aufsatz vermittelt den Eindruck, daß er sich mit den erörterten Problemen lange schon und intensiv befaßt hat - jedenfalls eingehender, als diese von den seinerseits genannten Repräsentanten der Reformpädagogik, wie z.B. KERSCHENSTEINER, angeschnitten worden sind. Ein Blick zurück auf die Situation vor der Jahrhundertwende zeigt die Kontinuität der Reformthematik am Solothurner Lehrerseminar. Im Jahresbericht 1889/1890 lobte die "Schul-Chronik" die erfolgreiche, noch junge Zusammenarbeit mit der Kantonsschule. Der entsprechende Absatz behandelte dann die Ausbildungszeit der Lehreraspiranten im Vergleich mit dem Alter der Jünglinge, ihrem beruflichen Können und den Ansprüchen an einen "guten Lehrer". Bemerkenswert ist das Argument für ein viertes Ausbildungsjahr: denn was sich eben immer stärker bemerkbar mache, sei die "zu kurze Bildungszeit der Lehramtskandidaten" (Jahresbericht 1889/1890, S. 41). Früher - in der strengen, bezüglich der verfügbaren Zeit haushälterischeren Organisation des Lehrerseminars - habe der Unterricht zielbewußter, konzentrierter und "mehr den Bedürfnissen der Seminaristen angepaßt" (ebd., S. 41) gestaltet werden können, als dies gegenwärtig der Fall sei. Der gemeinsame Unterricht der Seminarzöglinge mit denjenigen der Gewerbeschule erfordere es, die Interessen der Lehrerbildung denjenigen der gesamten Kantonsschule unterzuordnen. Doch: "Das hat allerdings zur Folge, daß die allgemeine Bildung der Zöglinge der Pädagogischen Abteilung, unserer zukünftigen Lehrer, eine allseitigere und gründlichere sein wird, was gewiß nur zu begrüßen ist." (Ebd., S. 41) Von Nachteil sei dagegen, wenn dadurch die berufliche Bildung der Seminaristen wiederum zurückgedrängt würde. Ein viertes Jahr sei darum unumgebar, weil die Jünglinge zu denkenden und mit klarem Bewußtsein handelnden Lehrern und nicht zu Maschinen oder Handlangern ausgebildet werden sollen. Gerade deshalb dürfe der Unterricht in Pädagogik nicht vor dem 18. Altersjahr einsetzen, vor allem auch deshalb,

weil die Lehrer in geradezu jugendlichem Alter "in eine Lebensstellung ein[träten], deren Wichtigkeit und Bedeutung sie noch nicht im vollen Umfange zu ersehen vermögen" (ebd.). Die gegenwärtige Organisation der Kantonsschule lasse es aber nicht zu, berufliche von allgemeinbildender Ausbildung zu trennen, wie es von allen Schulmännern derzeit verlangt werde. - Eine letzte Ursache für die Verlängerung wird angeführt: die Seminaristen seien stundenmäßig überbürdet. Man erwartete, daß mehr Ausbildungszeit weniger Stoffdruck bedingen müsse. Schon 1872 und 1888 hatte sich die solothurnische Lehrerschaft für ein viertes Seminarjahr ausgesprochen. Übereinstimmend mit dem Erziehungsrat wird zuhänden des Kantonsrats schließlich beantragt, die Schuldauer des Seminars von 1890/1891 an um ein Jahr zu erhöhen.<sup>10</sup>

Aufgrund der wenigen Hinweise zu diesem Thema liegt der Schluß nahe, daß die Frage der Examen an der Solothurner Lehrerbildungsanstalt keine gewichtigen Probleme aufgeworfen zu haben scheint. Von Prüfungen und Examen ist, mit einer Ausnahme, in den Quellen kaum die Rede. Doch ein spektakulärer Einzelfall sollte 1917 einen "Seminarhandel" um Direktor FRITZ WARTENWEILER auslösen, wie ihn das Solothurner Seminar zuvor nicht erlebt hatte (SZH, Seminararchiv 18, Jahresbericht 1913, S. 15).<sup>11</sup>

Anders als beim Solothurner Seminar waren die Hauptthemen der Diskussion um Theorie und Praxis, um Ziele, Inhalte und Methoden am Seminar in Hitzkirch (Kanton Luzern) aus den Hinweisen zu den berufsbildenden Fächern ersichtlich. Dabei ging es um die Inhalte des Pädagogik- und des Methodikunterrichts sowie um eine durchweg spürbare Tendenz - sie ist in den im Seminararchiv aufbewahrten Quellen mit Händen greifbar -, Unterricht und Seminardasein zu liberalisieren. Wiederum anders lagen die Bezugspunkte beim Zürcher Seminar in Küsnacht, wie ein Blick auf die berufskundlichen Fächer erweist. Der Reformschub machte sich bereits in den 1880er Jahren bemerkbar, als in einigen Fächern Doppelstunden angesetzt wurden. Unter WETTSTEIN (1831-1895), aber auch unter seinem Nachfolger wurde die Mikroreform am Seminar realisiert. Beide versuchten, mit Hilfe vorsichtiger Reformschritte eine offenere Schule zu ermöglichen. Ein Beobachter vermerkte dazu: "Man trachtete daher ständig danach, den Forderungen der Zeit durch eine Umgestaltung der Bildung innerhalb der bestehenden vier Jahreskurse nachzukommen. Dabei ging es immer um die beiden Hauptziele: 1. Vermittlung einer genügenden und gründlichen Allgemeinbildung; 2. Bessere Vorbereitung auf die Unterrichtsführung in der Volksschule." (SCHÄLCHLIN 1942, S. 11). Bis zum Jahre 1874 war der Unterricht im Fach Pädagogik dem Seminardirektor vorbehalten. Der Pädagogik-Lehrplan der 2. und 3. Klasse sah 2 Stunden Geschichte der Pädagogik vor. In der 4. Klasse wurden 3 Stunden Allgemeine Pädagogik gelehrt. Das Fach Methodik vertraten seit 1859 die entsprechenden Fachlehrer.

Erst 1913 sollte aber der Lehrer ZOLLINGER der Küsnachter Seminarübungsschule die Handarbeit in den Stundenplan aufnehmen: "In zwei wöchentlichen

Stunden wurden die Schüler mit Papp- und Tonarbeiten im Sinne des Arbeitsprinzips beschäftigt. Nach einigen in das Schneiden, Ritzen und Kleben einführenden Übungen rüsteten die Knaben überzogene Kartons und Schachteln, in denen sie Zusammenstellungen über die Entwicklung von Pflanzen und deren Verarbeitung machten. Die zu besprechenden Pflanzen wurden im Schulgarten von den Kindern selbst gesät und während des Wachstums beobachtet." (Jahresbericht 1913, S. 15) Der Autor vermerkt, daß sprachliche und zeichnerische Übungen gefolgt seien. Er ging hingegen nicht darauf ein, daß verwandte Unterrichtsformen seit mindestens zwei Jahrzehnten im Seminar praktiziert wurden. Dies hatte er allerdings zwei Jahre zuvor getan. Damals hatte er berichtet, der Lehrplan des Seminars enthalte in den Praktika und im Fach Modellieren "schon jetzt manuelle Betätigung ..., aber es war wünschenswert, daß diese Arbeiten vermehrt und auf andere Gebiete ausgedehnt wurden" (Jahresbericht 1910, S. 2). Freilich merkte ZOLLINGER 1913 unverzüglich an, die Übungsschule sei bestrebt, jene "Neuerungen auf pädagogischem Gebiet, die sich bewährt haben, einzuführen" (Jahresbericht 1913, S. 15). Dazu gehöre zweifellos das "Prinzip der Selbsttätigkeit" (Jahresbericht 1912, S. 15): Seit kurzem sei es dem Lautier- und Schreibleseunterricht an der Musterschule unterlegt. Mit Legestäbchen und Lesekarten trainierten die Kinder Lesen und Schreiben. ZOLLINGER berichtet zufrieden: "Mit dieser 'Buchdruckerei', wie die Kinder den Lesekasten nennen, können schon Sätze gebildet werden." (ebd.) Weil das Kind eine Arbeit erhalte, die es liebe, da "sie in seinen Kräften liegt" (S. 16), vollziehe sich so das Lesenlernen "spielend" (ebd.). Zugleich fördere man die Rechtschreibung. Ebenfalls im Rechnen -, aber auch im Sach- und Geometrieunterricht werde der Maxime der Selbsttätigkeit nachgelebt, ergänzte ZOLLINGER. Dem naheliegenden Vorwurf, diese Unterrichtsformen seien zu zeitintensiv, entgegnete er, die Erfahrung lehre, daß durch sie "die Vorstellungen klarer und sicherer werden und dass die Fertigkeit im Rechnen zunimmt" (ebd.).

Mit welch hartnäckigem Maß an Überzeugungskraft, Durchhaltewillen und Reformeifer umfassendere Reformen zu erzwingen waren und wie lang ihre Realisierung gedauert hat, zeigt die Entwicklung in Rorschach. Wie an anderen Seminaren, wogte in Mariaberg-Rorschach in der Frage der Ausbildungszeit der angehenden Lehrer ein Kampf, in dem pädagogische, finanzielle und professionspraktische Argumente einander gegenüberstanden. Jeder Veränderung ging in der Regel eine kontrovers geführte Debatte voraus. Sie belegt, daß Reformen erstritten werden müssen. Was man dann aber erreicht hatte, so ist der Eindruck im nachhinein, scheint oftmals schwerlich den Namen "Reform" zu verdienen. Allerdings: Selbst unbedeutende Neuerungen sind nicht ohne Folgen, wie von seiten der Gegner gelegentlich moniert wird. Nicht zuletzt deshalb stritt man über Jahre um das Gewicht verschiedener Fächer, um die Ausbildungsdauer oder die Position des Landwirtschaftsunterrichts.

1874 sollte Französisch als fakultatives Fach eingeführt werden. Man hatte eingesehen, daß ein in der Ostschweiz arbeitender Primarlehrer die zweite Landessprache zumindest ansatzweise beherrschen muß. Ein anderer Grund,

der zugunsten des fakultativen Französisch sprach, lag damals schon in der Zuversicht, in Rorschach ausgebildete Lehrer würden auch Stellen in westlicher gelegenen Landesteilen erhalten können. Erst seit 1913 aber mußten alle Seminaristen Französisch lernen. - Ein vergleichbarer Prozeß lief ab, als Englisch als Fremdsprache angeregt wurde. Bereits 1875 war die aus unterschiedlichsten Gründen als fakultatives Fach designierte Sprache seminarextern empfohlen worden. Englisch zu lernen sei wichtig für einen später im Handel beschäftigten Schüler, lautete das zentrale Argument. Auch die Lehrer mußten darum diese Sprache beherrschen. Ende der 70er Jahre des 19. Jahrhunderts als freiwillig zu belegendes Seminarfach angeboten, wurde Englisch erst 1961 obligatorisch. - Nicht anders war es im naturwissenschaftlichen Sektor, wogegen die Reformen im Zeichnen und im Turnen, anderer Argumente wegen, weniger schleppend verliefen. Schon kurz nach der Eröffnung des Seminars und während des gesamten 19. Jahrhunderts verlangten Berufsleute unterschiedlichster Herkunft ein seminaristisches naturwissenschaftliches Praktikum. Die angehenden Lehrer sollten selbständig und engagiert die "Geheimnisse der Natur" erforschen, hieß es, als um dessen Nutzen gestritten wurde. Einen festen Platz im Stundenplan erhielt es jedoch erst 1931. - 1878 in den Lehrplänen angesprochen, konnte zehn Jahre später das Zeichnen um eine auf drei Stunden wöchentlich aufgestockt werden. - Sah der Lehrplan schon 1865 drei Turnstunden vor, wurde das Fach nach einer im eidgenössischen Rahmen 1882 veranstalteten Intervention zum Pflichtfach erhoben. 1900 sollten alle Seminaristen zwei wöchentliche Turnstunden belegen.

Schon 1871 - rund ein Jahrzehnt früher als im Fall von Münchenbuchsee-Hofwil - hatte das Rorschacher Lehrerkollegium beantragt, die Ausbildung der etwa 50 zukünftigen Lehrer auf 4 Jahre zu verlängern. Im Grossen Rat unterlag 1875 der eingereichte Antrag, der die überbürdeten Seminarlehrer und Zöglinge entlasten wollte. Mehr noch: 1878 resultierte mit dem inkraftgesetzten revidierten Stundenplan von 1865 für die Seminaristen und - wie aus den Jahresberichten hervorgeht - ganz wenigen Seminaristinnen sogar eine Mehrbelastung; lediglich die Anzahl der Musikstunden wurde reduziert, diejenige in Mathematik und Biologie dagegen erhöht. Die Lektionen in Landwirtschaft wurden stark beschnitten (von 9 auf dreieinhalb Wochenstunden) und das Fach Schreiben um 1 Stunde reduziert (von 5 auf 4 Wochenstunden). Die Stundenzahl im Fach Gartenbau sank seit 1864 auf 5 Stunden (1902), dann auf 1 (1909), und schließlich wurde das Fach abgeschafft (1965).

Den in Rorschach geführten Wortwechsel um pädagogische Ziele, Inhalte und Methoden veranschaulichen die Beiträge zweier unmittelbar Beteiligter. Sie lassen erkennen, daß zwischen idealen Wünschen an einen guten Unterricht und alltäglicher Praxis in der Regel ein Graben besteht, ja bestehen muß. Dem nachmaligen Direktor JOHANN VINZENZ MORGER (1863-1963), der das Seminar nach JAKOB BUCHER (1837-1926) von 1904 bis 1931 leitete, war die moderne Schule - so erläuterte er es in seinem Referat vor der Kantonalversammlung der St. Galler Lehrer - eher eine Erziehungs- denn eine Lernschule. Sie solle dem Kind "das selbständige Verarbeiten der Lehrstoffe"

beibringen (MORGER 1895, S. 17). Nur in dieser Perspektive werde Unterricht zum "Mittel der Erziehung" (ebd.), ohne zur bloßen Unterweisung zu verkommen. Wollte man die Kinder aber naturgemäßer bilden, so ist es für MORGER unabdingbar, daß die dafür benötigten Mittel - gemeint sind Unterrichtsmittel und befähigte Lehrer - bereitgestellt werden müssen. Will der Lehrer den "Menschen gemäß den Entwicklungsgesetzen des Geistes" (ebd., S. 17) behandeln - was ihm zusätzliche Fähigkeiten abverlange -, müsse er den bildenden Stoff sorgfältig und psychologisch kenntnisreich auswählen. Nicht nur dies: Der Unterrichtende habe die Unterrichtsinhalte methodisch aufzuarbeiten, und er müsse fähig sein, sie "dem Entwicklungsgange des kindlichen Geistes entsprechend abzugrenzen, zu trennen oder zusammenzuziehen" (ebd., S. 18). Man kann davon ausgehen, daß MORGER ebenso wie einige seiner damaligen Kollegen in der Lehrerbildung weniger in Kenntnis der jüngsten pädagogischen Literatur, sondern aufgrund seines persönlichen Einblicks in die Situation der Lehrerseminare argumentierte. Es ist jedoch offenkundig: MORGER äußert sich im Jahre 1895 unverkennbar *reformpädagogisch*.

Einen Vergleich mit MORGERS Aussagen erlaubt der dreißig Jahre nach MORGERS Rede von J. G. HAGMANN verfaßte Überblick des Seminarunterrichts. Aus HAGMANNs Skizze - aus der Distanz von fünf Jahrzehnten angefertigt -, aus dem Verlauf der oben erörterten Mikroreformen und aus MORGERS Rede von 1895 ist abschätzbar, inwieweit sich das Rorschacher Seminar zwischen 1870 und der Jahrhundertwende gewandelt hat. Der Autor, 1873 in Mariaberg als Seminarist eingetreten, prangert eingangs die Schule an: Jedes zersplitterte-unzusammenhängende Wissen habe "disparat" (HAGMANN 1925, S. 66) nebeneinander gelegen. Obendrein habe es der Unterricht versäumt, die tägliche Erfahrung der Schüler sowie die nahe Umwelt Mariabergs einzubeziehen: "Schulbücher und Paragraphen vermittelten unser Fachwissen." (Ebd., S. 66) Echte Bildung dagegen sei - HAGMANN zufolge - nicht angeregt worden. Trotz aller Kritik ragt in HAGMANNs Blickwinkel eine bestimmte Person "weit über seine Kollegen hinaus" (ebd., S. 69) - Direktor LARGIADER (1831-1903). Der Kritiker berichtet begeistert vom unterrichtsmethodischen Geschick des Direktors, dessen Lektionen den Seminaralltag erträglich gemacht hätten. Als Anstaltsleiter Vorbild für die Schüler, habe LARGIADER im Unterricht wenig Stoff behandelt, dagegen aber die Seminaristen zum Denken motiviert. Insbesondere LARGIADERS Einführung in die Seelenlehre beurteilt HAGMANN positiv: "Sein Vorgehen bestand darin, uns durch wohlerwogene Fragen in Spannung zu versetzen, uns den Vorgängen des Innenlebens näher zu bringen, uns zu Meinungsäußerungen zu veranlassen... Wir waren es, die ein Stück Seelenleben erarbeiteten, und so blieb es haften. Er zeigte uns nur den Weg; das selbststeigene Schreiten zum Ziel forderte er von uns." (HAGMANN 1925, S. 70)<sup>12</sup>

Geprägt von Verehrung, zeigen diese Sätze dennoch, daß hier - wie in einigen anderen schweizerischen Lehrerseminaren - ohne Zweifel ein anregender Unterricht, "schülerorientiert" und auf selbständiges Erarbeiten aus, während der letzten drei Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts gehalten worden ist. Ohne das später den Reformpädagogen liebgewordene rhetorische Pathos schon zu bemühen, wagten



etliche Seminarlehrer einen schülernahen Unterricht. Einschränkend muß jedoch gesagt werden, daß ihnen unterrichts-methodisch weniger Mittel zur Auswahl standen als den Exponenten der "neuen Erziehung" wenige Jahre später. Ihr Unterricht bewegte sich vom *Vortrag* über den fragenden Stil bis zur fragend-entwickelnden Methode. Exkursionen, Schülerreferate, seltener Gruppenarbeiten zu einem umschriebenen Thema, Lehrausgänge und Praktika lockerten den Alltag im Seminar auf. Analysiert man jedoch die Lektionen der Reformpädagogen, kommt - wie etwa bei FERRIERE in LIETZ' Landerziehungsheimen kurz nach der Jahrhundertwende (vgl. GRUNDER 1987) oder bei LIETZ selbst - leicht einmal der Verdacht auf, daß jene, die sich als pädagogische Avantgarde verstanden haben, in ihrem Unterricht weniger beweglich gewesen sind als die Schweizer Seminarlehrer und -direktoren, die jahrelang methodische Probleme ausgiebig erörterten. Aus FERRIERES Lektionsvorbereitungen geht beispielsweise hervor, daß sein Unterricht im Landerziehungsheim lehrerzentriert und formal aufgebaut gewesen ist. LIETZ soll in seinen Doppelstunden deutsche Geschichte frontal und epochenweise doziert haben. Solches konnte sich die Mehrzahl der an schweizerischen Lehrerbildungsanstalten Tätigen, denen Unterricht, nicht Spiel, Freizeit oder Leben, immer noch zentral ist, bereits 1870 nicht mehr leisten: Angesichts der Aufgabe, "gute Lehrer" ausbilden zu müssen, die später Kinder dort abholen sollten, wo sie stehen, blieb ihnen keine andere Wahl, als den Unterricht zunehmend schülerzentriert zu gestalten.

#### 4. Ergebnisse

(1) Reformen an den neun schweizerischen Lehrerausbildungsstätten hin zu mehr Selbständigkeit, selbsttätigem Lernen, schülergerechterem Unterricht, mehr Lernqualität, einsichtigem Lernen anstelle der "Überbürdung" durch Memorierpenssen, zu freieren Umgangsformen zwischen Seminarlehrern und angehenden Lehrern sind auch pädagogisch motiviert. Öfter basieren sie jedoch auf institutionellen und organisatorischen, ja sogar auf schulbaulich motivierten Gründen.

(2) In der schweizerischen Lehrerbildung ist seit 1870 eine stetige Reform, abzielend auf schülergerechtere Lern-(Unterrichts-) und Lebens-(Konvikt-)formen beobachtbar. Sie kann anhand einer Charakteristik der Mikroreformen an den Lehrerseminaren erhoben, charakterisiert und interpretiert werden.

(3) Keines der untersuchten Seminare fällt aus dem allgemeinen Rahmen heraus: Mikroreformen werden an katholischen, reformierten, städtischen oder auf dem Land gelegenen Lehrerbildungsanstalten - freilich in durch aus unterschiedlichem Ausmaß und mit differierenden Zielen -initiiert und realisiert. Zu dieser Schlußfolgerung führen die als Testfall für die eingangs skizzierte These heranzuziehenden Lehrerseminare in Rickenbach (Schwyz) und Lausanne (Waadt). Trotz nachhaltig katholischer Orientierung sind in der Schwyzer

Lehrerbildung Mikroreformen verwirklicht worden. Gleiches gilt für die *Ecoles Normales* in Lausanne. Dieses Seminar erscheint zwar herbartianistisch, aber in dem Maß, wie die Chronisten dies unterstellen, trifft der Sachverhalt nicht zu. Das Lausanner Lehrer- und Lehrerinnenseminar kann darum ebenfalls als Beweis für die These einer Reformpädagogik *avant la lettre* gelten, wie vor allem das Profil des Seminars und das Wirken seines Direktors FRANÇOIS GUËX (1861-1918) belegen.

(4) Reformpädagogik als etwas, das sich auch in der Schweiz kurz nach der Jahrhundertwende mit den Landerziehungsheimen (seit 1902) und der Wandervogelbewegung (seit 1907) öffentlichkeitswirksam manifestierte, war keineswegs ein abrupter Neuanfang. Eher handelte es sich um einen Höhepunkt, gleichsam den Abschluß einer jahrzehntelang vorangetriebenen Entwicklung im schweizerischen Schul- und Erziehungswesen des 19. Jahrhunderts. Einen Beginn der Reformpädagogik festzulegen, wie es bislang mehrmals versucht worden ist, erweist sich demnach als ein rezeptionsgeschichtlich unnötiges, wissenschaftsgeschichtlich wenig sinnvolles und als ein in pädagogischer Sicht inadäquates Unterfangen. Sein Ergebnis - die Datierung - würde zwar einen rezeptionsgeschichtlichen Fixpunkt liefern, damit zugleich aber eine rezeptionsgeschichtlich trügerische Sicherheit vortäuschen, die es nicht gibt. Die fortgesetzte Schulreform des 19. Jahrhunderts gerät in diesem Blickwinkel zur eigentlichen Reformpädagogik. Aus ihr eine Verfallsgeschichte pädagogischen, didaktischen und unterrichtsmethodischen Wissens zu konstruieren, ist zwar bisher üblich, aber die Ergebnisse der hier nur exemplarisch referierten Untersuchungen lassen dies nicht mehr zu. Im Gegenteil: Die hier diskutierte Interpretation verbietet es, den Begriff "Reformpädagogik" künftig noch als Epochenbegriff zu verwenden.

(5) Die seit den 30er Jahren unseres Jahrhunderts verfestigte Rezeptionsfigur "der Reformpädagogik" als einer in die Pädagogik beinahe gewalttätig einbrechenden Bewegung gewann als kanonisiertes Faktengefüge auf Kosten differenzierterer Analysen deswegen an Gewicht, weil sie nachhaltig geschichtliche Komplexität abbaute: sie arbeitet mit vereinfachenden Prämissen. Sie formulierte Thesen, die angesichts der höckerigen Topographie einer vielgestaltigen Reformlandschaft keineswegs differenziert genug angeben, was als Realität zu beobachten ist. Vor allem aber ebnet sie erkenntnisfördernde Differenzen ein. Mehr ideengeschichtliche Programmatik als auf zutreffende Abbildung damaliger Wirklichkeit bedacht, wird die heutige Rezeptionsgeschichte der pädagogischen Realität um die Jahrhundertwende nicht gerecht. Überdies erlaubt der einmal geronnene Rezeptionskanon, wie er gegenwärtig diskutiert wird, den historisch arbeitenden Pädagogen, sich ohne viele Umstände von der Darstellung der Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts zu dispensieren. Demgegenüber ist zu fragen, was denn eine bislang als Verfallsgeschichte gedeutete Rezeptionsgeschichte der Pädagogik des 19. Jahrhunderts an produktiven Elementen aufweisen könnte, damit die historisch-pädagogische Forschung nicht die Gelegenheit verschenkt, die damalige Schullwirklichkeit angemessen detailreich zu erfassen. Derzeit werden die Gegenstände

und Themata der Rezeption seitens der Erziehungshistoriker weiterhin meistens nach persönlichen, in der Regel nicht eigens begründeten Präferenzen ausgewählt. Fragestellungen außerhalb der kanonisierten Rezeptionsgeschichte werden kaum untersucht; nach Ereignissen und Daten, die dem tradierten Rezeptionsmuster nicht angehören, wird kaum gesucht. Methodologisch gesehen dominiert nach wie vor die ideengeschichtliche Betrachtung.

(6) Zwei reformpädagogisch argumentierende Seminardirektoren schweizerischer Lehrerbildungsanstalten sind in der zweiten Dekade des 20. Jahrhunderts ihrer Posten enthoben worden. Ihre Berufungen als ausgewiesene Reformpädagogen zu Seminardirektoren scheint der hier erwogenen These einer kontinuierlichen Reform zu widersprechen. Der Amtsantritt der beiden jungen Pädagogen (1905, 1914) könnte aber gerade nicht Ausdruck einer reformpädagogischen Orientierung sein. Diese Behauptung erfordert einen Hinweis zur damaligen, sehr öffentlichkeitswirksamen Semantik der Reformpädagogen. SCHNEIDERS (1878-1958) Wahl liegt auf der Traditionslinie des Berner Seminars, seine Abwahl dagegen dürfte auf einem "semantischen Mißverständnis" beruhen. Seine Gegner fanden SCHNEIDERS Begrifflichkeit und Ausdrucksweise schwer verständlich. Die Anliegen reformpädagogischer Praxis und die Art, wie sie durchgesetzt werden sollten, war ihnen fremd. SCHNEIDERS Idee einer "guten Lehrerbildung" war im wesentlichen dieselbe wie die seiner Vorgänger, freilich packte er sie in eine andere, vielen vorerst unverständliche, jedenfalls Mißverständnisse provozierende Begrifflichkeit. Offensichtlich haben die Berner Seminarkommission, die Öffentlichkeit, ja sogar SCHNEIDERS Lehrerkollegen - und das gilt ebenso für PAUL HÄBERLIN in Kreuzlingen - die ungewohnte reformpädagogische Semantik nicht von den inhaltlichen Forderungen an eine bessere Pädagogik unterscheiden können. Diese Reformsemantik gebrauchte - begriffliche Unschärfen souverän ignorierend - exzessiv die aus dem 19. Jahrhundert stammenden, damals in pädagogische Gesamtkonzepte eingefügten Maximen und Konzepte nun als *isolierte* und mit dem Anspruch auf Widerspruchsfreiheit: Selbständigkeit, Selbsttätigkeit, harmonische Entwicklung sämtlicher Fähigkeiten des Kindes, schülergerechter Unterricht, eingeschlossen die Kritik an der einseitigen Verstandesbildung der traditionellen Schule.

(7) Aufgrund der Überlieferung in den Seminararchiven ist die Schlußfolgerung zwingend, daß die Debatte über die Reform der Lehrerbildung in der Schweiz nie abgebrochen ist. Das Bedürfnis, neben der berufspraktischen die theoretisch-wissenschaftliche Ausbildung der angehenden Lehrer zu verbessern, wurde seit der Gründung der Seminare mehr oder minder nachdrücklich geäußert.

(8) In der Schweiz gab es am Beginn des 20. Jahrhunderts die reformpädagogische Debatte, wenngleich das Phänomen "Reformpädagogik", wie es nach der Jahrhundertwende in Deutschland thematisiert wurde, in der Schweiz quantitativ kaum ins Gewicht fiel. Die einschlägige Diskussion fand ihren publizistischen Niederschlag innerhalb der Tages- und Fachpresse sowie

anlässlich der Lehrersynoden. Sie bezog neben den Lehrern die Lehrerausbildner sowie alle an Schule, Schulkritik und Schulreform Beteiligten und Interessierten mit ein. Es zeichnete sie aus, daß einerseits nicht nur Pädagogen daran partizipierten. Andererseits kompliziert dies ihre Verläufe, die deswegen interdisziplinär zu sehen sind. Bekannte und namhafte Diskutanten waren die Seminardirektoren und eine Reihe von berufsbildenden Lehrern aus den Lehrerbildungsanstalten.

(9) Die Seminardirektoren der alten Seminare, der traditionsreichen Lehrerbildungsstätten, die um 1900 im Amt standen, kamen innerhalb des ausgelösten Streits über die Ziele, Inhalte, Methoden und institutionalisierten Organisationsformen der Lehrerbildung zu dem Schluß, daß die reformpädagogischen Postulate in ihren Seminaren realisiert seien. Für sie weiterhin einzutreten, sei gleichzusetzen mit Zeitverlust.

Was die Position der *weniger* traditionsreichen, am Ende des 19. Jahrhunderts eingerichteten Anstalten angeht, wäre aufschlußreich zu erheben, ob sie der Reformpädagogik unter Umständen deswegen weniger reserviert gegenüberstanden, weil sie auf eine kürzere Reformtradition innerhalb der eigenen Anstalt zurückblicken konnten. Die privaten Seminare hingegen konnten problemlos auf die reformpädagogische Linie einschwenken. Sie mußten staatliche Zwänge nicht bedenken und leisteten sich zweifellos Abweichungen davon. - Die Gegnerschaft der Seminardirektoren staatlicher Lehrerausbildungsinstitutionen hatte jedoch den anti-institutionellen Reflex der Reformpädagogik ernstzunehmen: Die Seminare vertraten die staatliche Lehrerausbildung. Weil sie auf die Mikroreformen verweisen konnten, die seit ihrer Gründung realisiert worden waren, gelang es den Verteidigern des Seminars, reformpädagogische Ansinnen, Begehren und Wünsche abzuweisen. Diese wurden lakonisch als bereits vorgenommen beurteilt. Die schweizerischen Lehrerbildner vergaben damit die Chance, die lediglich in neuem Gewand daher kommende Reformsemantik als propagandistisches Manöver einer Gruppe von Reformern zu identifizieren. Sie hätten merken müssen, daß so die traditionellen Aspekte der Reformen im 19. Jahrhundert lediglich anders begründet wurden, als sie selbst es zuvor getan hatten. Insofern wehrte sich die seminaristische Lehrerbildung mit Recht gegen die Reformpädagogik.

Es war nicht Ignoranz, was sie motivierte, sondern die ruhige Akzeptanz eines zähflüssigen Ablaufs institutioneller Reformen - oder aber berechtigter Stolz, jüngst angeregte Reformen bereits verwirklicht zu haben.

## Anmerkungen

- 1 Es geht insgesamt um Archivmaterialien aus den Seminaren, Berichte in der pädagogischen Presse und einschlägige Literatur: Stoff- und Stundenpläne, Disziplinar-, Absenzen- und Promotionsordnungen, Urkunden zur Anstellung oder Nichtanstellung von Lehrern, Inspektorenberichte, Texte zu Stellenschaffungen und Direktorenwechseln, Festschriften, Pläne zu baulichen Veränderungen, zur Klassenzimmergestaltung, zum alltäglichen (Konvikts-)Leben oder zu den Freizeitbeschäftigungen der Schüler.
- 2 Um 1870 gibt es in der Schweiz etwa 30 staatliche und private Ausbildungsstätten für Lehrerinnen und/oder Lehrer. Um 1940 ist diese Zahl auf 43 gestiegen. Untersucht worden sind: das staatliche Lehrerseminar für den deutschsprachigen Kantonsteil in Münchenbuchsee bei Bern (BE), das kantonale Lehrerseminar in Solothurn (SO), das kantonale Lehrerseminar in Wettingen (AG), das kantonale Lehrerseminar in Marienberg-Rorschach (SG), das kantonale Lehrerseminar in Kreuzlingen (TG), das kantonale Lehrerseminar in Hitzkirch (LU), das kantonale Lehrerseminar in Rickenbach (SZ), das kantonale Lehrerseminar in Küsnacht (ZH), die Écoles normales in Lausanne (VD).
- 3 Einige Ausnahmen, die das Feld dessen abstecken, was über den Bereich "Reformpädagogik" in der Schweiz bekannt ist: die schon angesprochene Genfer Schule - FLOURNOY, CLAPARÈDE, BOVET, FERRIÈRE, PIAGET oder DOTTRENS -, dann gelegentlich OSKAR PFISTER, HEINRICH HANSELMANN, WILLI SCHOHAUS, WALTER GUYER, PAUL HÄBERLIN oder PAUL GEHEEBS École d'Humanité, z.T. in anderen Zusammenhängen.
- 4 Darunter findet man Projekte unterschiedlichster Ausrichtung: AMLUNG 1991, GONON 1992, GRUNDER 1993, HANSEN-SCHABERG 1991, KLÖNNE 1990, KLUGE 1992, KOERRENZ 1992, OELKERS 1989, PEHNKE 1992, PLAKE 1991, DE RAS 1988, RAUCH 1992, RÜLCKER/ KASSNER 1992, SALZMANN 1987, SCHULTHEIS 1991, SHIRLEY 1992.
- 5 So hätten es ihre Exponenten und Chronisten allerdings - bis heute - gerne gesehen.
- 6 SCHMIDS Festschrift ist m.E. die am besten recherchierte aller über das Seminar Kreuzlingen erschienenen.
- 7 Vgl. auch REBSAMENS Aktualisierung PESTALOZZIS hinsichtlich einer selbsttätigen, zur Selbständigkeit erziehenden Schule (REBSAMEN 1895, S. 39).
- 8 Daß Praktika und Exkursionen schon zu REBSAMENS Zeit allein vom dazu benötigten Unterrichtsmaterial her denkbar sind, belegt das "Verzeichnis der Lehrmittel und Sammlungen" (REBSAMEN 1883b, S. 37ff.).
- 9 Die hier vorgeschlagene Gliederung folgt aus der Arbeit in den Seminararchiven.
- 10 Zu der Zeit weist die Pädagogische Abteilung in drei Klassen 35 Schüler aus, bald einmal schon 42. Die Kantonsschule Solothurn umfaßt damals vier Abteilungen: das Gymnasium, die Gewerbeschule, die pädagogische Abteilung und die Handelsschule (VON ARX 1911, S. 60). Fünfzehn Jahre danach verändert sich die Gesamtschau infolge des 1909 erlassenen Gesetzes für die höheren Schulen erneut. Jetzt sind es das Gymnasium, die Realschule (bisher Gewerbeschule), die Lehrerbildungsanstalt und die Handelsschule, die die Kantonsschule konstituieren.
- 11 WARTENWEILER - der später bekannte Erwachsenenbildner - mußte aufgrund dieses Streites seine Stelle als Direktor räumen.
- 12 1875 folgt LARGIADÈR einem Ruf als Seminardirektor nach Pfalzburg. In seinem Nachruf hat der ehemalige Schüler seines Lehrers gedacht (HAGMANN 1904). LARGIADÈRS Nachfolger in Rorschach ist OTTO SUTERMEISTER, Direktor des Lehrerinnenseminars Aarau.

## Quellen

### 1. Ungedruckte Quellen

Staatsarchiv des Kantons Thurgau (STG), Frauenfeld.

Akten 1869-1913, Sign. 47370; 1914-1948, Sign. 47371; Berichte 1863-1957, Sign. 47380; Reg. 1.1.6.: Jahresberichte seit 1868.

Staatsarchiv des Kantons Solothurn (STO), Solothurn.

Akten BA 15,9: Jahresbericht der Kantonsschule 1889/1890.

Staatsarchiv des Kantons Zürich (SZH), Zürich.

U 70 1: Seminardirektion und Aufsichtsbehörden 1832-1898; U 74 2: Unterricht im allg. und im besonderen (1878-1819); Seminararchiv 18: Jahresberichte über Schultätigkeit; Seminararchiv 45: Lehrerbildung (darunter: "Studien für fünf-klassiges Seminar").

Archives d'Etat du Canton de Vaud (ACV), Lausanne.

K XIII,121: Ecole normale 1878-1885; K XIII,127: Procès-verbaux des séances du Comité de l'École Normale et des conférences des maîtres (1833-1948).

Lehrplan für das Thurgauische Lehrerseminar in Kreuzlingen. Frauenfeld 1912.

### 2. Gedruckte Quellen

ARX, F. VON: Geschichte der höheren Lehranstalt in Solothurn. (Beilage zum Jahresbericht über die Kantonsschule in Solothurn.) Solothurn 1911.

Gesetz betreffend die Organisation des Lehrerseminars. Frauenfeld 1900.

Gesetz betreffend die Organisation des Lehrerseminars. Frauenfeld 1911.

Gesetzes-Entwurf betreffend die Organisation des Lehrerseminars. Frauenfeld 1910.

HAGMANN, J.G.: Zur Reform des Lehrplans einer Volksschule. St. Gallen 1887, 2. Aufl. ebd. 1904.

HANIMANN, J.: Ein Beitrag zur Lösung der Frage über Lehrerbildung. Weinfelden 1871.

Hausordnung für das Konvikt des Lehrerseminars Kreuzlingen vom 8.3.1917. Kreuzlingen 1917.

HENGÄRTNER, R.: Die Lehrbildungsfrage. Vortrag gehalten an der Bezirkslehrerkonferenz. Frauenfeld 1872.

Jahresberichte des Aargauischen Lehrerseminars. Baden 1855-1930.

Katalog der thurgauischen Seminar- und Lehrerbibliothek. Kreuzlingen 1896.

MICHEL-SULZBERGER, J.: Über die Frage der Lehrerbildung im Thurgau. Vortrag gehalten in der Gemeinnützigen Gesellschaft. Romanshorn 1872.

MORGER, J. V.: Die st.-gallische Lehrerbildung. Referat gehalten anlässlich der Kantonalkonferenz. O. O. 1895.

REBSAMEN, J. U.: Die erzieherische Aufgabe der Volksschule, mit besonderer Rücksicht auf die sittlichen und volkswirtschaftlichen Zustände der Gegenwart. Referat gehalten an der Jahresversammlung der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft vom 18. 9. 1883. (Separatum) Frauenfeld 1883. (a)

REBSAMEN, J. U.: Drittes Programm des Thurgauischen Lehrerseminars zu Kreuzlingen. Frauenfeld 1883. (b)

- Schulordnung für die Schüler des Lehrerseminars Kreuzlingen. Frauenfeld 1917.
- SCHUSTER, E.: Reformbestrebungen der Gegenwart auf dem Gebiete der Volksschule. Referat gehalten an der Thurgauischen Schulsynode. Frauenfeld 1910.
- SEIDEL, R.: Der Arbeitsunterricht - eine pädagogische und soziale Notwendigkeit. Tübingen 1885.
- SEIDEL, R.: Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. Zürich 1908.
- Supplement zum Katalog der thurgauischen Seminar- und Lehrerbibliothek. Kreuzlingen 1912.
- WEBER, L.: Die Schule im Urteil moderner Dichter. Vortrag gehalten am 29. 1. 1913 in der Töpfergesellschaft Solothurn. Solothurn 1913.

## Literatur

- AMLUNG, U.: ADOLF REICHWEIN 1898-1944. Frankfurt a. M. 1991.
- BÄCHTOLD, J. M.: Seminarlehrer von 1914 bis 1943. In: Thurgauer Jahrbuch, 59. Jg., Frauenfeld 1983, S. 22-32.
- CHRISTINGER, J.: J. U. REBSAMEN, o. J., o. O.
- FLITNER, A.: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. München/ Zürich 1992.
- GONON, P.: Arbeitsschule und Qualifikation. Bern/ Frankfurt a. M. 1992.
- GRUNDER, H. U.: Von der Kritik zu den Konzepten. Aspekte einer "Geschichte der Pädagogik der französischsprachigen Schweiz" im 20. Jahrhundert. Frankfurt a. M. 1986.
- GRUNDER, H. U.: Das schweizerische Landerziehungsheim. Frankfurt a. M. 1987.
- GRUNDER, H. U.: Seminarreform und Reformpädagogik. Bern/ New York 1993.
- HANSEN-SCHABERG, I.: MINNA SPECHT - Eine Sozialistin in der Landerziehungsheimbewegung (1918-1951). Bern/ Frankfurt a. M. 1992.
- KAMM, P.: PAUL HÄBERLIN als Seminardirektor (1904-1909). In: Thurgauer Beiträge zur vaterländischen Geschichte, Heft 105. Frauenfeld 1968 (Separatum).
- KLÖNNE, I.: "Ich spring' in diesem Ringe." Mädchen und Frauen in der deutschen Jugendbewegung. Pfaffenweiler 1990.
- KLUGE, B.: PETER PETERSEN: auf dem Weg zu einer Biographie. Heinsberg 1992.
- KOERRENZ, R.: Landerziehungsheime in der Weimarer Republik. Frankfurt a. M. 1992.
- LASSAHN, F.: Das unerschlossene Erbe der Reformpädagogik. In: Pädagogische Rundschau, 38. Jg. (1984), Sonderheft, S. 277-293.
- NAEGELI, E.: Der Thurgau und sein Lehrerseminar. In: Thurgauer Jahrbuch, 12. Jg., Frauenfeld 1983, S. 9-16.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/ München 1989.
- PEHNKE, A. (Hrsg.): Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe. Neuwied 1992.
- PLAKE, K.: Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels. Münster/ New York 1991.
- RAS, E. P. DE: Körper, Eros und weibliche Kultur. Mädchen im Wandervogel und in der bündischen Jugend 1900-1933. Pfaffenweiler 1988.
- RAUCH, T.: Die Ferienkoloniebewegung. Wiesbaden 1992.
- RÜLCKER, T./ KASSNER, P. (Hrsg.): PETER PETERSEN: Antimoderne als Fortschritt? Bern/ Frankfurt a. M. 1992.
- SALZMANN, CH. (Hrsg.): Die Sprache der Reformpädagogik als Problem ihrer Reaktualisierung. Heinsberg 1987.

- SCHÄLCHLIN, H.: Ein Rückblick auf die zürcherische Lehrerbildung in den Jahren 1832-1942. Küsnacht 1942.
- SCHMID, H. A.: 150 Jahre Thurgauisches Lehrerseminar Kreuzlingen. Weinfelden 1983.
- SCHOHAUS, W.: Neuzeitliche Lehrerbildung. Frauenfeld 1933.
- SCHULTHEIS, C.: Pädagogik als Lösungswissen. Eine biographische Analyse der pädagogischen Semantik PAUL OESTREICHs. Bad Heilbrunn 1991.
- SHIRLEY, D.: The Politics of Progressive Education. Cambridge, Mass. 1992.





## Wilhelm Rein als Reformpädagoge

### 1. Begriffsbestimmungen und Fragestellungen

"WILHELM REIN als Reformpädagoge" - diese Überschrift mag zunächst Verwunderung hervorrufen, geht man von den überlieferten Kanonisierungen der pädagogischen Geschichtsschreibung (NOHL 1949, SCHEIBE 1972) als Maßstab dessen aus, was unter "Reformpädagogik" verstanden werden soll. Die gängige Identifizierung des Begriffs mit dem erziehungswissenschaftlichen Denken und pädagogischen Handeln in einem fest umrissenen Zeitraum von 1890 bis 1933 erweist sich heute in dreifacher Hinsicht als problematisch:

(1) Die Fragwürdigkeit des *Anfangs* hat Jürgen OELKERS mit seinem Hinweis auf die "Reformpädagogik vor der 'Reformpädagogik'" (OELKERS 1989, S. 21-58) herausgearbeitet und fundiert.

(2) Ebenso wenig wie ein eindeutiger Anfang läßt sich auch das Ende eines festen reformpädagogischen Zeitraums mit dem Jahr 1933 nicht begründen, da sich Kontinuitäten und Diskontinuitäten von unter dem Begriff "Reformpädagogik" gefaßten Personen und Aktionen gleichermaßen belegen lassen (vgl. die Beiträge in HERRMANN/ OELKERS 1988; KOERRENZ 1992, S. 16-28).

(3) Eine dritte Schwierigkeit betrifft schließlich *Ab- bzw. Ausgrenzungen* von "den" Reformpädagogen, die innerhalb des vermeintlich klar abgrenzbaren Zeitraums von 1890 bis 1933 konstruiert wurden.

Mit einer solchen Ab- bzw. Ausgrenzung beschäftigt sich der vorliegende Beitrag. Die Person und das Werk WILHELM REINS wurde in den "kanonischen", aber auch in anderen Darstellungen der Reformpädagogik allenfalls in Nebensätzen in seiner Bedeutung für die Reform in der Pädagogik gewürdigt. Angesichts der Profilierung einer "Pädagogischen Bewegung" (NOHL 1949) vor allem gegenüber "den" Herbartianern entbehrte diese Ignorierung REINS nicht einer gewissen Logik. Dies aber wird zum einen dem international bekannten Jenenser Pädagogen nicht gerecht und verschüttet zum anderen zugleich Perspektiven, wie das "Reform"-Motiv in der Pädagogik auch gesehen und konkretisiert werden kann. Eine Rekonstruktion der Reform-Perspektiven bei WILHELM REIN kann gerade zu der heutigen Diskussion um das Reform-Motiv in der Pädagogik Impulse zur Versachlichung beitragen. An REINS Werk wird ersichtlich, daß jegliche Pädagogik auf eine theoretische Thematisierung von "Reformen" ebenso angewiesen ist wie auf

die Suche nach Anschlüssen, aufgrund derer die Theorie in der Wirklichkeit schrittweise verwirklicht werden kann.

Diese an das Werk WILHELM REINS herangetragene Untersuchungsperspektive setzt zweierlei voraus:

(1) *Erstens* wird der Begriff "Reformpädagogik" bzw. "Reformpädagoge" *nicht als affirmative Zuschreibung, sondern als analytische Untersuchungskategorie* verstanden. Derjenige soll als "Reformpädagoge" bezeichnet werden, in dessen Denken oder Handeln das Reform-Motiv die leitende Orientierungsgröße für die Pädagogik darstellte. Es reicht für die Plausibilität der genannten Begriffe nicht länger aus, einfach den einen oder anderen Pädagogen bzw. Erziehungswissenschaftler aufgrund bestimmter Schlagworte ("Vom Kinde aus", "Arbeitsprinzip", "Lebensfroheit") affirmativ als Reformpädagogen zu heroisieren oder auch zu diskreditieren (vgl. BÖHM 1974). Vielmehr kommt es darauf an, genau zu betrachten, welche Rolle und Funktion der Reform-Aspekt in dem jeweiligen pädagogischen Denken und Wirken einnimmt.

Diese Verwendung des Begriffs "Reformpädagogik" hat zwei Vorteile: *Zum einem* werden historisch nur schwer haltbare Abgrenzungen - wie z.B. diejenige gegenüber WILHELM REIN - korrigierbar, ohne daß wiederum die bislang unter diesem Begriff gefaßten Personen pauschal diskreditiert werden müssen. Vielmehr werden die "klassischen" Reformpädagogen in der unten näher ausgeführten Doppelperspektive von "Ziel" und "Weg" der Reform neu gewürdigt und kritisiert werden können. *Zum anderen* wird eine Beschäftigung mit der Reformpädagogik *vor 1900* und *nach 1945* möglich, ohne daß auf die durchaus aussagekräftige Etikettierung mit dem "Reform"-Begriff verzichtet werden müßte.

(2) Die *zweite Voraussetzung* besteht darin, die Frage nach "WILHELM REIN als Reformpädagoge" von der nach "WILHELM REIN und die 'Reformpädagogik'" zu unterscheiden, wenn unter Reformpädagogik das Geflecht pädagogischer Praktiken und Theorien in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts verstanden wird. "Die einseitige, bei vielen reformpädagogischen Autoren auch naheliegende Akzentuierung der wortradikalen Schulkritik verdeckt die Tatsache, daß es enge Verknüpfungen der späten HERBART-ZILLERSchen Didaktik und den Unterrichtskonzeptionen von Reformpädagogen gibt." (SCHONIG 1989, S. 1307) Diese These SCHONIGS und die entsprechenden Hinweise von GEISSLER in seinem Beitrag "HERBART und die Reformpädagogik" (GEISSLER 1983) beziehen sich primär auf die "und"-Relation, die hier jedoch ausgeblendet wird, obwohl sie ebenfalls eine lohnende Untersuchungsperspektive darstellt. "Er [REIN] förderte früh HERMANN LIETZ, ebenso nach dem Ersten Weltkrieg WILHELM FLITNER, und wirkte so unmittelbar auf die Reformpädagogik und die Pädagogische Bewegung" (HERRMANN 1991, S. 162) - dieser Hinweis bedürfte einer gesonderten Explikation. In einer entsprechenden Studie wären neben den Verbindungen REINS zu LIETZ (vgl. LIETZ 1917; dazu KOERRENZ 1991) auch diejenigen zur Kunsterziehungs-

bewegung und zum "Bund für Reform des Religionsunterrichts" - als dessen Vorsitzender REIN wirkte - aufzuzeigen. Hier soll jedoch systematisch nach "Reform"-Elementen in REINs eigenen Publikationen gefragt und die Verbindung zu den "Bewegungen" und "Richtungen" innerhalb der Reformpädagogik in den Hintergrund gerückt werden.

Was soll danach nun unter "Reform" verstanden werden? "'Reform der Erziehung' ist als fortdauerndes Thema der Neuzeit insofern plausibel, als die atemlosen Veränderungen der Technik, der Wirtschaftsformen, der Medieneinflüsse auch in alle Bereiche des persönlichen Lebens eingreifen und damit auch die Bedingungen und die Anforderungen der Erziehung rapide verändern." (FLITNER 1992, S. 232). Die Notwendigkeit eines Nachdenkens über "Reform" resultiert aus dem gesellschaftlichen Wandel, der die Erziehungswissenschaft vor eine doppelte Aufgabe stellt: Wenn der Mensch nicht länger von seiner Eingebundenheit in die vorgegebene Tradition, sondern primär von den aus seiner Freiheit resultierenden Möglichkeiten her verstanden wird, ergibt sich: "Die Erziehungswissenschaft will das Problem des menschlichen Fortschritts ... aufhellen, will das Ziel aller Menschenarbeit erkennen und die Wege aufdecken, die zu diesem Ziel hinführen" (REIN 1893, S. 1). Für REIN selbst ist dabei die Reihenfolge von entscheidender Bedeutung. Nach dem Leitsatz "Erst das Ziel - dann die Bahn" (ebd., S. 44) gebührt der Klärung der Zielfrage absoluter Vorrang beim pädagogischen Denken und Handeln: "Will man erziehen, so muß man vor allen Dingen wissen, was man will; hiervon hängt alles übrige ab." (1904d, S. 611) Die Aufgabe und Funktion einer solchen Zielformulierung besteht darin, einen "einigende[n] Mittelpunkt für den einzelnen wie für die Gesamtheit" (ebd., S. 622) aufzuweisen, auf den hin alle pädagogischen Theorien und Handlungen auszurichten sind. Ist dies geklärt, so kann und muß nach entsprechenden Realisierungswegen des Ziels gefragt werden. Beim Reform-Motiv geht es zum einen darum, das Ziel pädagogischer Prozesse angesichts der sich im ständigen Wandel befindlichen zeitlichen Herausforderungen zu bestimmen. Zum anderen gilt es, entsprechende Wege aufzuzeigen, die dem Sinn zur Realisierung verhelfen können. Pädagogisches Reformdenken benötigt in diesem Sinne ein Ziel und sucht nach diesem Ziel angemessenen Wegen.

Bezogen auf das Werk WILHELM REINs ergeben sich auf dem Hintergrund eines solchen "Reform"-Begriffs und unter Berücksichtigung der von ihm selbst proklamierten Reihenfolge "Ziel - Weg" drei Fragen:

- (1) Wie hat REIN selbst den gesellschaftlichen Wandel seiner Zeit wahrgenommen und zu seinen erziehungswissenschaftlichen Reflexionen in Beziehung gesetzt?
- (2) Welches Ziel resultierte für REIN daraus?
- (3) Welche Wege zur Realisierung des so formulierten Ziels wurden von REIN aufgezeigt?

## 2. "Alte und neue Pädagogik" - Die Reform der Pädagogik als Antwort auf den Sozialen Wandel

"Unsere ganz auf das Handeln gerichtete Zeit ist von einer Unruhe des Schaffens sondergleichen erfüllt. Die Gegenwart wird ihres Lebens nicht recht froh, denn noch ist in ihr die Erinnerung lebendig an die gute alte verflossene Zeit mit ihrem scheinbar unwiederbringlich verlorenen stillen Glück und ihrer ehrbaren Zufriedenheit; andererseits erfüllt sie die rastlos andrängende Zukunft mit ihren rücksichtslosen Ansprüchen, mit ihren Opfern, die sie uns ansinnt, mit ihren Reformen deren Wohltaten in zweifelhaften Licht erscheinen, mit banger Sorge. Keine Zeit wird darauf verzichten, sich ihren Zukunftsstaat zu denken, freundlicher und schöner als die Gegenwart. Das Handeln des einzelnen wie der Gesamtheit wird fortwährend dadurch beeinflusst, daß ihnen Zukunftsbilder vorschweben, daß sie sich Ziele setzen." (1893, S. 38). Diese Zeitdiagnose WILHELM REINS am nahenden Ausgang des 19. Jahrhunderts dokumentiert eindrucksvoll die Wahrnehmung, die REIN als Erziehungswissenschaftler zum Nachdenken über die Zeit und ihrem beständigen Wandel angemessene Reformen drängte. Die entstehenden Großstädte, als deren Negativbeispiel schlechthin London bezeichnet wird, sind für REIN eine "Narrheit" (1919b, S. 71), denn: "Die Masse demoralisiert. Sie verdirbt die Luft, die Wohnung, das Essen, die Kleidung, vor allem aber die Gesinnung." (Ebd., S. 72) Der allgemeinen Ratlosigkeit des "Menschenfreund(s) diesem Massenelend gegenüber, das die Großstadt züchtet und züchten muß" (S. 73), kann REIN nur mit dem auch in seinen Augen schwachen Ratschlag begegnen: "die Entfernung aller Fabrikbetriebe aus den Großstädten und ihre zweckmäßige Verteilung auf das flache Land. Sollte das nicht gehen, jedenfalls aber das Verbot neue Anlagen zu schaffen." (S. 74) Der soziale und mentale Wandel findet gerade in der kritischen Betrachtung der Stadt-Kultur und deren scheinbarer und faktisch unvermeidlicher Ausbreitung ihren sichtbaren Ausdruck. Altes ist im Vergehen - Nachtrauern hilft nicht weiter. Neues ist im Entstehen - die Pädagogik hat sich der Differenz von Vergangenen und Zukünftigen zu stellen und ihren Beitrag zur Gestaltung der Zukunft zu liefern.

In einer solchen Doppelperspektive kann die Zeitdiagnose REINS beschrieben werden. Es ist eine Zeit des Übergangs, die vor allem auch durch einen wachsenden Werterelativismus geprägt ist. Es gilt das Ausmaß dessen einzusehen, "wie schwankend der Boden unserer gesellschaftlichen Ordnung ..., wie schwankend die Grundlagen unserer bisherigen Weltanschauung" (1893, S. 49) geworden sind. Der Erkenntnis dieses Wertewandels geht jedoch zugleich eine Einsicht in ganz konkrete Herausforderungen der Zeit einher. Diese liegen vor allem auf sozialem Gebiet. "Unser Geschlecht hat seine Pflicht gethan, wenn es seine besondere Aufgabe erkannt und durchgeführt hat; wenn es auf sozialistischem Gebiet einen sturm- und wellensichern Damm gegen die Schäden des Kapitalismus errichtet und auf dem Bildungsgebiet alle Auswüchse beseitigt, die echten Bildungsmittel von den falschen scheidet und sich den verderbenbringenden Strömungen entgegenstemmt, die

unser Volk innerlich zersetzen müssen" (ebd., S. 41). Das Nachdenken über Erziehung kann sich der gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen nicht entziehen, auch wenn die Grenzen erzieherischen Handelns zu beachten sind (s. u.). Die Aufgabe der pädagogisch-praktischen und der erziehungswissenschaftlich-theoretischen Reflexion besteht darin, Anregungen zu formulieren, die insbesondere auf schulischem Gebiet der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung förderlich sind. "Die Pädagogik ist nicht Gesetzgeber der Schulen. Sie kann nur die Gesetzgebung vorbereiten und darauf hoffen, daß ein fähiges Geschlecht Geisteskraft und guten Willen vereinige, um eine durchgreifende Fortbildung unserer Schulen vorzunehmen, die den Bedürfnissen einer hochgesteigerten Kulturarbeit entspricht und zugleich den Begabungsmöglichkeiten der Einzelnen gerecht wird." (1919a, S. 3)

In seinem Beitrag "Alte und neue Pädagogik" (1895/1914d, S. 115-131) zeigt REIN, daß in der Zeit des Übergangs vor allem drei Unterschiede von Vergangenen und Zukünftigen sowie die daraus resultierenden Herausforderungen zu beachten sind.

(1) So haben sich *erstens* die *Voraussetzungen* der Erziehung gewandelt - darauf muß Erziehung und deren Theorie mit einem Nachdenken über Reformen reagieren: "Die alte Pädagogik hatte offenbar leichteres Spiel. Ihr Geist stand im Geist der Gesellschaft. Da konnte in der Schule schon viel gesündigt werden, ohne daß die Seele des Zöglings Schaden litt, denn sie konnte sich in der Kraft der Familie immerfort erfrischen. Nun, da diese bei der gewaltigen Unruhe, die durch unser Geschlecht geht, hie und da erlahmt ist oder doch zu erlahmen droht, soll sie durch die erziehliche Kraft der Schule ersetzt werden. Und die neue Pädagogik ist sich dieser schweren Aufgabe bewußt, und alle ihre Darlegungen gipfeln in dem Gedanken der Erziehung, ihm soll auch der Unterricht dienstbar gemacht werden." (Ebd., S. 121) Neu im Sinne der Verarbeitung des sozialen Wandels ist nach REIN die Verlagerung der Erziehungsaufgabe von der Familie auf die Schule. Dies gilt es in Theorie und Praxis der Erziehung zu beachten. Die von REIN diagnostizierte Verlagerung des Schwerpunktes der Erziehungsverantwortung von der Familie auf die Schule führte dazu, daß die Frage nach der zeitgemäßen Gestaltung dieser Institution als Teil der Volkskultur in den Mittelpunkt des Nachdenkens über pädagogische Reformen rückte. "Jede gründliche und haltbare Reform des Gesellschaftslebens ist nur in einer planvollen und stetigen Hebung der Volkskultur zu suchen." (1890/1914b, S. 41) Schulreform und gesellschaftlicher Wandel hängen dabei eng zusammen. An anderer Stelle ergibt sich für REIN aus diesem Sachverhalt die Aufgabe, "daß wir die geforderte Schulreform in ihrem Zusammenhang mit den sozialen Aufgaben der Gegenwart verstehen lernen, daß wir das gesamte Bildungswesen als einen Teil, und zwar als einen hervorragenden Teil der Kulturbewegung würdigen und die Bildungsarbeit darnach zu bestimmen und einzurichten bestrebt sind. Von diesem höheren Standpunkt aus erhält erst jede Einzelorganisation ihren rechten Platz und ihre rechte Bedeutung" (1893, S. 2).

(2) *Zweitens* ist die Wahrnehmung dieser Verlagerung notwendig verbunden mit dem Nachdenken über einen *Maßstab*, an dem der Wandel gemessen werden kann. Sinn und Ziel der Erziehung generell und dann auch derjenigen in der Schule kann nur eines sein: "Die Bildung sittlich-religiöser Charaktere vorzubereiten, die Grundlagen zur Charakterbildung so fest als möglich zu legen." (1895/1914d, S. 120). Der Aspekt der *Charakterbildung* und damit die Ausrichtung erzieherischen Denkens und Handelns an einem *ethischen Ideal* (ebd., S. 126) kennzeichnet die "Neue Pädagogik". Dieses ethische Ideal als feststehender Maßstab ist zugleich Voraussetzung und Triebkraft dafür, Pädagogik im "Aufsuchen der notwendigen Wege und Verfahrensweisen in der Erziehung" (S. 126f.) als Dauerreform zu verstehen. Das Ideal steht fest, die Wege müssen in beständigen Reformanstrengungen immer wieder auf ihre Effektivität und Zeitgemäßheit hin überprüft und neu formuliert werden.

Der Suche nach zeitgemäßen Erziehungswegen korrespondiert die Einsicht in den Wandel der Bildungsinhalte - die Ausrichtung des materialen Curriculums auf die Erfordernisse der Zeit verlangt nach kontinuierlichen Reformbemühungen. "Die Pädagogik, die sich ihrer Verantwortlichkeit bewußt ist, kann nicht davon lassen, ein ideales Erziehungsziel an die Spitze ihrer Gedankenwelt zu stellen, dem sich die Maßnahmen der Erziehung organisch einzuordnen haben. ... Und die Pädagogik tut es, weil sie die Tatsache der Wandelbarkeit des Bildungsinhalts vor Augen hat." (1914g, S. 178f.) Die Anpassungsbestrebungen der Pädagogik dürfen sich jedoch auch nur auf die "Bildungselemente, die sie der heranwachsenden Jugend zu vermitteln hat, nicht auf wechselnde Strömungen der Welt- und Lebensanschauungen der Zeit" (ebd., S. 179) beziehen. Denn: "Ihnen gegenüber verharren die sittlichen und religiösen Werte, die die Kraft der charaktervollen Persönlichkeit ausmachen, in ihrer Schönheit und in ihrer Kraft. Über den Lehrplänen und über den Bildungsidealen, die dem Wechsel unterworfen sind, steht der Geist der Erziehung jenseits des Wandels alles Wissens und aller Kunst." (Ebd.)

Diese für die Konzeption der REINSchen Pädagogik insgesamt exemplarischen Formulierungen weisen dem "Reform"-Motiv klare Konturen zu: es gibt eine unabdingbare Notwendigkeit zu Reformen, jedoch zugleich eine ebenso zwingende Grenze. Letztere ist durch die Einsicht in den idealen Ausgangspunkt erziehungswissenschaftlicher Theorie gegeben. Die pädagogische Theorie ist bei der Bestimmung des Erziehungsziels letztlich an die Ethik gewiesen, mit deren Hilfe ein "Ideal menschlicher Persönlichkeit" entworfen wird, "das alle gleichmäßig anerkennen müssen, sobald sie durch ihren Kulturstandpunkt befähigt sind, Einsicht in die Hoheit der ethischen Ideen zu gewinnen." (1904d, S. 624)

Nach diesen entsprechenden Klärungen ist die Pädagogik jedoch unausweichlich vor einen Reformhorizont gestellt, der zusammenfassend so formuliert werden kann: die Festlegung im Erziehungsziel ("wozu") eröffnet für REIN die Freiheit und Notwendigkeit zur Dauerreform in Fragen des pädagogischen Weges ("wie").

(3) *Drittens* setzt die neue Pädagogik - um der sinnvollen Reaktion auf den Sozialen Wandel willen - eine realistische *Anthropologie* voraus. Ausgehend von dem "Begriff der Bildsamkeit" (1895/1914d, S. 123) des Menschen kommt es darauf an, den Menschen weder als von seinen Anlagen her vollständig determiniert, noch in einem "edlen Enthusiasmus" (ebd.) als völlig gestaltbar anzusehen. Die Freiheit des Menschen ist voraussetzen, die Einsicht in die Grenzen pädagogischen Wirkens jedoch ebenso. Es geht um eine realistische Einschätzung von Macht und Grenzen der Erziehung. Auf der einen Seite ist zu betonen: "solange man eine Wirkung von Geist zu Geist annehmen kann, solange wird auch der Erziehung ihr Teil an Einfluß zuerkannt werden." (1904b, S. 583) Auf der anderen Seite ist im Hinblick auf die wichtige Erziehung in der Schule zu sehen, daß diese, "so hoch man auch ihren Einfluß auf das werdende Geschlecht anschlagen möge, doch nicht imstande sein dürfte, eine Heilung der gesellschaftlichen Schäden herbeizuführen." (1893, S. 41)

Auf diesem Hintergrund bekommt das Erziehungsziel die Funktion einer Orientierungsmaßgabe, die unabhängig von ihrer Realisierung als Ideal Gültigkeit beanspruchen kann. Alle Erziehung sieht REIN ausgerichtet auf das "Ideal der Entfaltung der Gesinnung. Die Bildung des Willens ist das Hauptziel; intellektuelle und Gemütsbildung stehen im Dienst." (1895/1914d, S. 128). Für die neue Pädagogik gelte dementsprechend, daß sie "ganz in der Hingabe an das Ideal einer von sittlichen Ideen durchfluteten Gesellschaft und an das Idealbild menschlicher Einzelpersonlichkeit aufgeht." (S. 129)

### 3. Die "Erziehungsschule" als Ziel der pädagogischen Reform

Die Notwendigkeit der theoretischen Konstruktion einer "Erziehungsschule" ergab sich für REIN aus dem gesellschaftlichen Wandel. Die Differenz zwischen der "alten" und der "neuen" Pädagogik basierte auf der Analyse, daß die Familie ihre bestimmende erzieherische Kraft eingebüßt habe. Der Gedanke der "Erziehungsschule" wurde nun das institutionelle Ziel der pädagogischen Reform und die Konzeption eines "erziehenden Unterrichts" deren didaktische Konkretion. Aufgabe der Schule soll nicht länger nur das Unterrichten, sondern vor allem die Frage nach Möglichkeiten der Erziehung sein.

Ihrem Begriff nach meint "Erziehungsschule" bei REIN "eine Schule, die sich als Ziel gesteckt hat, eine *allgemeine Bildung* zu vermitteln, ein *vielseitiges Interesse* zu pflegen, das das Leben und den Kern der *Persönlichkeit* ausmacht. Im Mittelpunkt derselben stehen die *ethisch-religiösen Überzeugungen*, deren Weckung, Ausbildung, Festlegung und Übung das vornehmste Ziel der Erziehungsschule ist." (1904c, S. 599) Deutlichere Konturen gewinnt dieser Begriff anhand derjenigen "Schulen", zu denen sie einen Gegensatz



bilden soll. Hier lassen sich die Abgrenzung innerhalb des Schulsystems und die Abgrenzung gegenüber bestimmten Praktiken innerhalb der Schule unterscheiden:

Innerhalb des Schulsystems steht die *Erziehungsschule* in Opposition zur *Fachschule*. Der Leitgedanke "Erst Menschen, dann Spezialisten" (1919a, S. 32) zielt auf eine Reform des gesamten Schulsystems. Die zentrale Forderung ist dabei die nach einer für alle Kinder gemeinsamen Grundschule (vgl. hierzu Kap. 4.1.). Der dieser Forderung zugrundeliegende "Fundamentalsatz" lautet bei REIN: "Niemand darf zu früh aus der Erziehungsschule in die Berufsschule übertreten. Die Ausbildung des persönlichen Geisteslebens muß soweit gediehen sein, daß der Zögling es als eine Ehrensache betrachtet, seine Fortbildung zur moralischen Persönlichkeit als seine Angelegenheit zu fordern, in die niemand hineinzureden habe." (1904c, S. 601) Mit dieser programmatischen Forderung ist jedoch eine Unschärfe verbunden; denn der von REIN daraus abgeleitete Grundsatz "Erst eine vertiefte Allgemeinbildung - dann die spezielle Fachbildung; erst die Erziehungsschule - dann die Fachschule ..." (ebd., S. 602) legt die Deutung nahe, als seien die weiterführenden Schulen nicht als Erziehungsschulen zu verstehen. Diese Deutung ist jedoch nur bedingt richtig. Wird der Begriff "Erziehungsschule" auf die für alle Kinder gemeinsame Grundschule bezogen, so ist sie durchaus zutreffend. Die "Erziehungsschule" wird dabei als eine "Einheitsschule im sozialen Sinne" (1919a, S. 17) proklamiert, deren programmatischer Leitgedanke lautet: "Nicht die Vornehmthuerei törichter Eltern, nicht der Geldsack, nicht engherzige Klassenunterschiede, die dem 'degenerierenden Einfluß kastenartiger Inzucht' Raum geben, dürfen über den Bildungsgang der Jugend entscheiden, sondern allein die individuelle Veranlagung." (Ebd., S. 14) Neben diese schulorganisatorische Verwendung des Begriffs zur Begründung einer allgemeinen Grundschule tritt jedoch eine didaktische, nach der "Erziehungsschule" keineswegs nur auf die Grundschule einzugrenzen, sondern auf alle Schulformen zu beziehen ist.

In dem Begriff "Erziehungsschule" sieht REIN nämlich zugleich eine Abgrenzungsformel gegenüber der in der Praxis vorherrschenden "alten" Schule: "Weil man die Schulen einseitig als Lernschulen, als Wissensvermittler, auffaßte, deshalb verlor man das große einigende Band aus den Augen, das in dem Begriff der Erziehungsschule eingeschlossen ist." (1919a, S. 31) Nicht daß in der Schule nicht gelernt wird oder werden soll, doch die einseitige Betonung der Wissensvermittlung und die allein auf Lernen ausgerichteten Unterrichtsprozesse sind die maßgeblichen Merkmale, die die "alte" Schule kennzeichnen und sie damit von der "neuen" unterscheiden. "Die Lernschule hat ihre Schuldigkeit getan, reicht aber heute nicht mehr aus. Denn jetzt kommt es nicht mehr auf bloßes Wissen, sondern vor allem auf energisches, kraftvolles Wollen an. Also muß die Lernschule auf eine höhere Stufe, die wir als Erziehungsschule kennzeichnen, heraufgehoben werden." (1912/1914h, S. 191)

Einen Maßstab für die Unterscheidung von "alter" und "neuer" Schule bietet der Umgang mit Strafe. "Strafarbeiten und Nachhilfestunden geben einen guten Gradmesser für den Stand der Schule ab." (1893, S. 22f.) Gegenüber der einseitig lehrer- und sachzentrierten "alten" Schule als "Strafanstalt" (ebd.) ist in der Erziehungsschule eine Orientierung an den Schülern geboten: "Die Jugend ist doch nicht auf der Welt, um für die Lehrer Strafarbeit zu leisten. Die Schulen sind doch wegen der Schüler da." (S. 23) Die primäre Orientierungsgröße ist nicht die Person des Lehrers und nicht das zu vermittelnde Wissen, auch wenn im Prinzip des erziehenden Unterrichts die wechselseitige Bedingtheit von Erziehung und Wissensvermittlung konstitutiv ist. Entscheidend ist vielmehr die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit. Die erstrebten Erziehungsschulen "wollen eine allgemeine Menschenbildung, die im Dienste der religiös-sittlichen Interessen steht, vermitteln; die Veredlung einer Gesamtbildung anbahnen, die nicht an gewisse Stände geknüpft ist" (1904c, S. 600). Damit soll ein Beitrag zu dem dieser Schulauffassung gemäßen Erziehungsziel geleistet werden: "Die Erziehung soll den Menschen zu einer sittlichen Persönlichkeit heranbilden und ihn damit ausrüsten für die großen Lebensgemeinschaften, in denen er zu wirken berufen ist, deren Unvollkommenheit entgegentreten er Kraft und Freiheit besitzen soll." (1904d, S. 620).

Daß dieses Erziehungsziel ein Erziehungsideal ist, an dessen Realisierung das erzieherische Handeln auszurichten ist, ohne die vollständige Realisierbarkeit zu erhoffen, wird an der Grenze deutlich, die REIN für die schulische Erziehung ausmacht. Schule kann "nur" die "Grundlagen zum sittlichen Charakter legen, dem werdenden Menschen die Richtung aufs Gute einflößen" (1893, S. 50) - "eine Heilung der gesellschaftlichen Schäden" (ebd., S. 41) vermag sie jedoch nicht zu bewirken. Dennoch: "Der Erziehungsschule, wie sie begrifflich längst ausgebildet, aber eben noch nicht in die Wirklichkeit übergeführt ist, da die Not der Zeit bisher nicht so drängte wie jetzt, schwebt eben als ideales Ziel vor, die Grundlagen für die religiös-sittliche Charakterbildung so fest als möglich zu legen." (1890/1914c, S. 52f.)

Ist der Gedanke der "Erziehungsschule" ein institutionelles Ideal, so die Vorstellung eines "erziehenden Unterrichts" das didaktische Pendant. "Die Idee des erziehenden Unterrichts gipfelt in der Forderung der Willensbildung, eine Forderung, die an der Spitze jeder Pädagogik stehen muß, die das tiefere Wesen des Menschen erfaßt und die Bedingungen eines kraftvollen, gesunden Volkslebens kennt." (1916, S. 301) Ziel und Leitsatz des "erziehenden Unterrichts" lauten: "Unterrichte, um zu interessieren und interessiere, um zum Wollen zu bilden, während der gewöhnliche Unterricht sagt: Unterrichte interessant, damit der Schüler etwas lerne. Das ist falsch. Nicht auf dem Lernen liegt der Nachdruck, denn das Wissen vergeht, sondern auf dem Interesse, das als ein bleibendes immer wachsendes Kraft- und Wohlgefühl den Menschen zur Verfolgung weiterer Ziele antreibt." (1904a, S. 531) Wichtig ist in diesem Zusammenhang, daß REIN keineswegs die Bedeutung des Unterrichtlichen negiert. Vielmehr ist auch für ihn die Erkenntnis HERBARTS leitend: "Ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht; sowie

ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht." (HERBART 1806/1982, S. 22) Die Lehre vom erziehenden Unterricht (vgl. GEISSLER 1970) verlangt eine Reflexion darüber, auf welchen Wegen das Wecken von Interesse angebahnt und letztlich der Aspekt des Erzieherischen überhaupt zur Geltung kommen kann. Nicht zuletzt das Professionsverständnis der Unterrichtenden wird dadurch mitbestimmt. Die programmatische Parole lautet hier: "Wir müssen Erzieher haben, nicht bloß Lehrer." (1890/1914c, S. 57)

Die doppelte Verwendung des Begriffs "Erziehungsschule" - bezogen auf eine für alle verbindliche Grundschule und bezogen auf die konkrete didaktische Gestaltung von Unterricht und Schulleben - verweist auf die beiden Reform-Wege, die sich aus der "Erziehung" als Leitbegriff pädagogischen Handelns ergeben.

#### 4. Wege der pädagogischen Reform

Diese beiden Wege sind an die Unterscheidung von *innerer* und *äußerer* Schulreform geknüpft. Bezogen auf das Ideal einer "Erziehungsschule" ergibt sich *erstens* die Frage, ob und in welcher Form in organisatorischer Hinsicht für die Dominanz des Erziehungsaspekts ein institutioneller Rahmen geschaffen werden muß. REIN geht von einer Verflechtung der Schule in den Wandel der gesamten Volkskultur aus, so daß ein Nachdenken über reformerische Maßnahmen hinsichtlich der Institution "Schule" theoretischen Vorrang vor Ideen zur Unterrichtsreform haben muß. *Zweitens* verlangt die von REIN mit dem Ziel einer "nationalen Einheitsschule" anvisierte äußere Schulreform nach einer Klärung, inwieweit der Erziehungsgedanke durch bestimmte Formen des Unterrichtens und der Gestaltung des gesamten Schullebens gefördert oder gehemmt wird.

Zu beiden Herausforderungen der Schulreform - der äußeren wie der inneren - hat REIN dezidiert Stellung bezogen. Bevor REINs Beiträge zur Schulreform entsprechend dieser beiden Gesichtspunkte entfaltet werden, ist an dieser Stelle der Hinweis angebracht, daß REIN in den 20er Jahren mehrfach explizit als Vertreter der pädagogischen Reform gewürdigt worden ist. Die Erinnerung an zwei dieser Darstellungen bietet sich an dieser Stelle deswegen an, weil die eine Würdigung stärker den Beitrag zur äußeren Schulreform hervorhebt, während die andere den zur inneren Schulreform in den Vordergrund rückt.

Es handelt sich zum einen um den in der Zeitschrift "Die Erziehung" publizierten Nachruf HEINRICH WEINELS auf WILHELM REIN (WEINEL 1929). WEINEL entwickelte mit dem Pathos des Nachrufs die würdigende Perspektive: "Bei allen Reformbewegungen, die eine Verbesserung der Schule für Kind und Volk verlangten, ist REIN unerschrocken und mit ruhiger Freundlichkeit

in der Form vorangegangen." (S. 397) Er belegt seine Bewertung durch REINS Eintreten für die Reform des Religionsunterrichts, für die Reform der Lehrerbildung und seinen "Kampf für die nationale Einheitsschule" (ebd.). Hier gerät die Schule als Institution in den Blick, deren Wandel REIN durch seine Positionen gegen die Konfessionsschule, für eine praxisverwobene Lehrerbildung (vgl. REIN 1902, S. 626-642; WEISS 1917; SCHREIBER 1989) und letztlich für die genannte Einheitsschule befördert hat.

Eine andere Perspektive formuliert THEODOR FRITZSCH in seinem Beitrag "W. REIN als Reformpädagoge" (FRITZSCH 1927). Anlässlich von REINS 80. Geburtstag zieht FRITZSCH einen Vergleich der pädagogischen Position REINS mit den "reformpädagogischen" Schlagworten der Zeit. Auch wenn im Text der apologetische Hintergrund - "Man pflegt jetzt die REINSche Pädagogik als überwunden zu bezeichnen. Da ist es wohl angebracht, darauf hinzuweisen, daß sie auch heute noch Lebenskraft hat, lebendig ist und bleiben wird." (Ebd., S. 242) - deutlich erkennbar ist, sind die anders gelagerten Hinweise auf das "Reform"-Motiv bei REIN als Ergänzung der Einschätzung von WEINEL ernstzunehmen. FRITZSCH bezieht sich im Unterschied zu WEINEL vornehmlich auf Beiträge zur 'inneren Schulreform' und führt als Belege REINS Bemühen um "Heimat", "Schulreisen", "Kunstunterricht", "Werkunterricht" und die Gestaltung des "Schullebens" (S. 243) an.

Die Akzentuierungen WEINELS (Kap.4.1.) und FRITZSCHS (Kap.4.2.) aufnehmend, soll nun zunächst ein Blick auf die Ideen REINS zur institutionellen Fortentwicklung der Schule (äußere Schulreform) geworfen werden, bevor Impulse REINS zur inneren Schulreform aufgezeigt werden. Die Bezeichnungen "äußere" und "innere" Schulreform werden hier als Perspektiven aufgenommen, obwohl REIN selbst diese Unterscheidung nicht verwendet. Allerdings geht aus dem Aufbau seiner "Pädagogik in systematischer Darstellung" (REIN 1902/1906) eine solche Unterscheidung und auch die entsprechende Reihenfolge sachlich hervor. Im ersten Band will REIN mit "Der Lehre vom Bildungswesen" eine "fühlbare Lücke" (1902, S. V) schließen, da diese bislang nicht systematisch entfaltet worden sei. Die Vorrangigkeit einer Analyse des Institutionellen resultiert aus der These, daß es doch nicht gleichgültig sein könne, "ob die äußeren Bedingungen wie Schulorganisation, Ausstattung u.s.w. der erzieherischen und bildnerischen Arbeit helfend entgegenkommen, oder ob sie unübersteigliche Hindernisse in den Weg legen." (Ebd., S. Vf.)

#### *4.1 Äußere Schulreform*

"An die Stelle der Philologen und Historiker, der Theologen und Juristen traten die Techniker und Ingenieure, die Unternehmer und Kaufleute, die Mathematiker, Naturforscher und Ärzte - an die Stelle von HEGEL und RANKE, SCHLEIERMACHER und W. VON HUMBOLDT traten DARWIN und HAECKEL, VIRCHOW und HELMHOLTZ." (HERRMANN 1991, S. 149) - Diese Kennzeichnung

des Umschwungs im öffentlichen Bewußtsein um die Jahrhundertwende verdeutlicht die Herausforderung, die an die zeitgemäße Gestaltung einer Theorie des Schulsystems gestellt wurde. Der heutigen Situation nicht unähnlich ging es darum, die Realität des faktischen Schulgeschehens neu - oder aus der Sicht der reaktionären Latein-Ideologie (REIN 1890/1914c, S. 54) der meisten humanistischen Gymnasien teilweise erstmals - wahrzunehmen und auf ihre Zeitgemäßheit zu überprüfen. Untrennbar damit verbunden war jedoch die Aufgabe der Bestimmung dessen, wozu Schule jenseits ihrer faktisch-vorhandenen Betriebsamkeit überhaupt gut und nützlich sein sollte. Die Klärung dieses Aspektes bildete die Grundlage für seine Vorschläge zur Organisation des Schulsystems.

Die Diskussion über den Einheitsschul-Gedanken in der Weimarer Reichsverfassung lag noch in weiter Ferne, als der liberale Protestant REIN zur Frage der Schulträgerschaft bereits 1892 seine Position in dem bissigen Essay "Zur Schulgesetzgebung" grundlegend entfaltete (1892/1911a, S. 42-75). In Auseinandersetzung mit dem damaligen Gesetzentwurf der preußischen Regierung stellte er als die beiden miteinander konkurrierenden Weltanschauungen gegenüber, die der Deutung von "Schule" als Institution zugrundeliegen: die "Glaubensautorität" und die "Glaubensfreiheit" (S. 45). Der Protestantismus sei - im Gegensatz zum römischen Katholizismus - die Religion der Freiheit: "In der evangelischen Kirche hat nicht die Geistlichkeit zu entscheiden, was geglaubt werden soll, sondern die Gemeinde. Die evangelischen Geistlichen sind Diener des Worts und nichts weiter. Wo sie als Herrscher auftreten, haben sie mit dem Christentum innerlich gebrochen, sie haben nicht mehr gemein mit ihm." (S. 52) Genau diese evangelische Freiheit würde durch die Stärkung der geistlichen Schulaufsicht im vorliegenden Gesetzentwurf jedoch grundsätzlich in Frage gestellt. Konsequenz könne deswegen nur ein scharfer Protest gegen das Gesetzesvorhaben der preußischen Regierung sein. Als dritte, bislang nicht zur Geltung gekommene und zu stärkende Interessensgruppe neben Kirche und Staat führte REIN bei seinem Gedanken der Schulgemeinde (1906, 610-635; hierzu auch WILLMANN 1904) die *Familie* als Verantwortungsgröße (1902, S. 535ff.) ein, die die religiöse Freiheit zugleich bedinge, dokumentiere und fördern könne. "Nur in ihm [dem "Familienprinzip"] ist die wahre Freiheit gegeben, die im Gehorsam an das besteht, was das Gewissen gebietet, was die innerste Überzeugung der Menschen in ethisch-religiösen Dingen vorschreibt." (1892/1911a, S. 65) Die Schulgesetzgebung habe sich an dem durch die Familienerziehung gegebenen Pluralismus (auch und gerade in Fragen des Glaubensinhalts) zu orientieren und nicht ausschließlich an den Interessen des Staates oder gar der Kirche - dies sei mit Nachdruck gegen anderslautende restaurative Absichten zu betonen. Die entscheidende Konsequenz lautet: "Die Schule kann also nur betrachtet werden als eine Veranstaltung der Familien zu einer gemeinsamen Erziehung der Jugend. Die Genossenschaft von Familien, die eine gemeinsame Schule besitzen, bilde eine Schulgemeinde." (1914a, S. 18) Gerade die Schule soll den Anspruch des Menschen auf die Entfaltung seiner persönlichen Freiheit, deren Richtung durch die Familienerziehung angezeigt ist, widerspiegeln.

Auf der anderen Seite stellt sich dann natürlich die Frage, wie die Sozialität der Menschen zu begründen und zu gestalten ist. Und hier wird deutlich, daß REINS Pädagogik keineswegs einem individualistischen Monismus huldigt. In seiner Schrift "Die nationale Einheitsschule in ihrem äußeren Aufbau beleuchtet" (1913/1919a) ergibt sich für REIN die bereits genannte Grundunterscheidung zwischen einer für alle verbindlichen Erziehungsschule und der Differenzierung in verschiedene Fachschulen. Die organisatorischen Forderungen REINS zielen nach einer Mutterschule bzw. einem Volkskindergarten vom 1. bis 6. Lebensjahr auf eine deutsche Grundschule vom 6. bis 12. Lebensjahr (1919a, S. 23). An diesem Punkt hat REIN insofern seine Position verändert, als er 1893 noch für die Errichtung einer fünfjährigen Grundschule eingetreten war (1893, S. 53). Inhaltlich sind es jedoch die gleichen Gründe, mit denen er 1893 und 1919 für eine für alle Volksschichten verbindliche Grundschule eintritt. Verbunden ist die "Forderung, daß alle schulpflichtigen Kinder, reich und arm, hoch und niedrig, ihre erste Bildung in der Volksschule empfangen sollen" (S. 58), mit einem Plädoyer für die "Beseitigung der sog. Vorschulen" (ebd.). Zwei Gründe gibt es für REIN, die gemeinsame Grund- bzw. Volksschule letztlich auf sechs Jahre auszudehnen: "a) Soll wirklich eine sozial-versöhnende Wirkung von dieser Schule ausgehen, so darf die Zeit des gemeinsamen Umgangs und der gemeinsamen Schularbeit nicht zu kurz sein. ... b) Bei einem sechsjährigen gemeinsamen Unterbau ist leichter zu bestimmen, für welche weitere Laufbahn das Kind sich eignet." (1919a, S. 29) Obwohl die allgemeine Volksschule kein "Universalmittel für soziale Versöhnung" (S. 26) sei, könne sie doch einen Beitrag zur sozialen Weiterentwicklung des Staates darstellen.

Als Reformmotiv wird implizit ein Menschenbild sichtbar, das die Entwicklungsmöglichkeit der Sittlichkeit von der sozialen Herkunft abkoppelt. "Wir müssen es ... als einen bedauerlichen Irrtum bezeichnen, wenn angenommen wird, daß die Kinder der minder wohlhabenden Klassen im allgemeinen sittlich niedriger ständen. Es ist nicht so, daß die Begriffe reich und gut, arm und schlecht sich decken." (Ebd.) Diese für seine Zeit keineswegs selbstverständliche Haltung der sozialen Herkunft gegenüber muß auch bei dem Einheitsgedanken mitgesehen werden, der REINS Ziel einer nationalen Einheitsschule prägte. Die sechsklassige Grundschule soll zwar Ausgangspunkt für die dann folgende Differenzierung in Bürgerschule, Mittelschule und Gymnasien sein. Auf der anderen Seite macht dies nur Sinn, wenn auch die auf der gemeinsamen Volksschule aufbauenden Schulformen sich als Teil eines Ganzen verstehen lernen: "In der Gemeinsamkeit der elementaren Grundlagen, die in der allen gemeinsamen Grundschule erworben werden, in der Gemeinsamkeit des Hauptzieles und des Hauptmittels liegt die Einheit des Erziehungsschulwesens begründet. ... Die Größe unseres Bildungswesens soll darin bestehen, daß alle Anstalten sich als Glieder einer gemeinsamen, umfassenden Tätigkeit fühlen, daß sie zusammen, nicht gegen einander zu arbeiten haben." (1893, S. 55). Die Vereinheitlichung des Schulsystems in diesem Sinne ist dann von einem doppelten Nutzen: "Erst eine vertiefte Allgemeinbildung - dann die spezielle Fachbildung; erst die Erziehungsschule

- dann die Fachschule ist ... für die Entwicklung des einzelnen, wie für die Entwicklung der Gesamtheit von fundamentaler Bedeutung" (1904c, S. 602).

WILHELM REIN erweist sich auf dem Gebiet der Schultheorie als ein Mann der Reform, der die institutionellen Bedingungen und Zielsetzungen als Voraussetzung und Rahmen didaktischer Verbesserungen ernstnimmt. Vor der Reform *in* der Schule ist die Reform *der* Schule als solcher zu bedenken: "Nun soll nicht geleugnet werden, daß unser Bildungswesen gegenüber den Angriffen geschichtsloser Himmelsstürmer sehr wohl standhalten kann, aber niemand wird sich doch dem Gedanken verschließen wollen, daß es verbesserungswürdig sei, und zwar nicht nur im Innenbetrieb, sondern zunächst in der Organisation." (1919a, S. 7) Mit diesem Plädoyer für den Primat der äußeren Schulreform reagierte REIN auf die seines Erachtens sich überstürzenden Vorschläge bei der "Reform der Bildungsarbeit" (ebd.). Sein Reform-Beitrag zielte insgesamt auf ein "einheitliches nationales Schulsystem", nicht auf "eine einzige Einheitsschule" (ebd., S. 24). Mit diesem Ziel trägt der liberale Protestant REIN dem bereits erwähnten Freiheitsprinzip Rechnung, ohne der Frage nach einer Gleichheit der Bildungschancen unabhängig der sozialen Herkunft auszuweichen. Leitend blieb für ihn das "Prinzip der Begabung" (ebd., S. 27).

Auch wenn man aus heutiger Sicht dem nicht ohne weiteres zustimmen können wird, sollte unstrittig sein, daß REIN in seiner Zeit ein entschiedener Vertreter einer pädagogischen Reform war, deren Richtung auch einer heutigen Prüfung standhält. Dies zeigt sich auch bei der Betrachtung von Impulsen, die REIN zur Gestaltung des Unterrichts beigetragen hat.

#### 4.2 Innere Schulreform

Im Hinblick auf die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung war es das besondere Kennzeichen des Unterrichts nach REIN, daß dessen Ziel untrennbar mit der Erziehungsziel verknüpft und von diesem her zu entfalten war (1904a, S. 531). Dies führte zu der Verhältnisbestimmung: "Der Unterricht soll den Gedankenkreis so bilden, daß aus ihm die rechten Wollungen entspringen. Aber wie geschieht dies? Nicht jedes Wissen erzeugt ein Wollen." (Ebd.)

Deutlich dürfte zunächst sein, daß das Unterrichtliche im Sinne der Wissensvermittlung keinen Wert an sich darstellt, sondern seinen Eigenwert in der Funktion für die *Erziehung* gewinnt. Aufschlußreich ist nun, daß das entscheidende *Verbindungsmotiv* zwischen Wissensvermittlung und dem Erziehungsauftrag der Schule die "pädagogische Atmosphäre" ist, auch wenn das Stichwort selbst nicht fällt: "Soll das Wissen zum Wollen werden, so darf es nicht ein toter Schatz bleiben, sondern das Wissen muß sich mit Gefühlstönen verbinden, so daß mit dem Wissenserwerb ein gewisses Wohlgefühl sich einstellt. Der Besitzer muß warm werden bei seinem Wissen." (Ebd.) Die Ernstnahme des Emotionalen bei den Lehr- und Lernprozessen steht in enger Verbindung zu

REINS Notizen zur "Halbbildung" (1890/1914b, S. 42f.) "Wird die Bildung des Verstandes in den Vordergrund gestellt ..., wird dadurch die Pflege des Gemütes und des Willens überwuchert, so kann das Ergebnis nur eine traurige Halbbildung sein." (Ebd.) Das Ganze der Bildung ist angewiesen auf eine Berücksichtigung des Emotionalen und theoretisch zu behandeln in einer durch eine noch so notwendige Formalstufen-Didaktik *nicht* abzudeckende Wertschätzung der pädagogischen Atmosphäre.

Bekannt geworden ist REIN durch die Ausgestaltung der Formalstufen in der "Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach HERBARTischen Grundsätzen" (REIN/ PICKEL/ SCHELLER <sup>5</sup>1893ff.). In der Tat hat REIN diese technische Seite der Pädagogik nicht zuletzt bei der Lehrerbildung als unverzichtbar angesehen. Bei dem Erwerb einer unterrichtlichen Kompetenz ging REIN von dem Grundsatz aus, daß für "Anfänger im Unterrichteilen ... eine methodische Gebundenheit, die psychologisch zu begründen ist, eine große Wohltat" (1924, S. 25) darstellt. Von diesen erworbenen Grundtechniken aus sei dann die freie Entfaltung eigener methodischer Akzente möglich und sinnvoll. In Anschluß an seinen Vorgänger KARL VOLKMAR STÖY formulierte REIN jedoch zugleich als Ziel der Praxiserfahrungen, die seine Schüler und Mitarbeiter an der Jenenser Übungsschule gewinnen konnten, die Erzeugung von pädagogischem "Denken, Fühlen und Wollen und eine gewisse technische Geschicklichkeit und Sicherheit in der Führung des Unterrichts wie der Jugend" (1909a, S. 366f.). So ging es REIN immer auch darum, bei den Studierenden ein "dauerndes, tief wurzelndes Interesse an allen Fragen des Unterrichts und der Erziehung" (SCHOLZ 1919, S. 241) zu wecken.

Wendet man den Blick von der Lehrerbildung, in der die Motivation und Sensibilisierung der pädagogischen Lehrlinge ebenso gewürdigt wurde wie deren technische Instruktion, wieder auf die "pädagogische Atmosphäre" in der Schule, so liegt es nahe, sich mit der Schule zu beschäftigen, die selbst unter REINS Gestaltungseinfluß stand: die Jenenser Übungsschule. Hier wird eine Schnittstelle pädagogischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung sichtbar, über deren besonderen Nutzen nachzudenken wäre. Neben der Anknüpfung an die Reflexion über die erzieherische Funktion des Unterrichts konnte die Übungsschule als Experimentierschule vor allem nach Gestaltungsmöglichkeiten des Schullebens suchen. Zu den Formen des Schullebens gehörten "Schulandachten und Schulfeste mit sorgfältig durchdachter Ordnung, Schulausflüge und mehrtägige Schulreisen als organische Glieder des Schulbetriebs mit ihren eingehenden Vorbereitungen und der methodisch durchdachten Verwertung, Familienbesuche und Elternabende" (SCHOLZ 1919, S. 242). Was REIN in seiner Theorie des Schullebens (1906, S. 610-635) als für die Schule elementar begründet hatte, wurde in der Übungsschule experimentell erprobt. Die Gestaltung des Schullebens war dabei einer der entscheidenden Bausteine für den Realitätsbezug der Erziehungsschul-Konzeption.



Dies bildete den Hintergrund dafür, daß REIN und seine Gefolgsleute die Übungsschule als *Erziehungsschule* bezeichnen konnten: "eine echte Erziehungsschule ... war unsere Seminarschule; ein Streben um die Wette um Durchführen von Idealen war unser Leben" (REUKAUF 1927, S. 249). In Jena wurde erprobt, welche erzieherischen Maßnahmen außerhalb des Unterrichts in der Schule den Anspruch fördern konnte, das durch die Entwicklungen in der Familienerziehung entstandene Defizit in der Schule zu kompensieren. Es wurde nach Räumen und Formen gesucht, mit denen die Schule selbst familiär werden konnte. Die eingangs zitierten Hinweise auf die Verbindung zu den Landerziehungsheimen bekommen hier deutliche Konturen, denn im Zentrum der Landerziehungsheim-Idee stand ja eben die Suche nach den einer Erziehungsschule gemäßen Formen des Schullebens: "REINs Reformarbeit galt aber auch der Ausgestaltung des Schullebens. Vieles davon ist durch einen seiner größten Schüler, H. LIETZ, in die deutschen Landerziehungsheime übergegangen" (FRITZSCH 1927, S. 243).

Literarischen Niederschlag hat REINs Nachdenken über notwendige Reformmaßnahmen in der Schule in vielen, eher verstreuten Hinweisen gefunden. Der Blick wird gerichtet auf die "gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen" (REIN 1900). Da ist die Rede davon, daß es auf Seiten der Schüler die "Selbsttätigkeit in Hand- und Kopfarbeit" (1912/1914h, S. 192) zu fördern gelte. Die Parallelen zur einige Jahre später konzipierten Theorie GAUDIGS zur freien geistigen Schularbeit sind deutlich: "Es kommt weit weniger darauf an, wieviel Wissen sich der Schüler aneignet, als vielmehr darauf, daß er geistig arbeiten lernt." (1890/1914b, S. 43) Der Freiheit im Inneren habe ein Freiraum in der Schule zu entsprechen, in dem sich die Schüler auch körperlich frei bewegen könnten (1893, S. 22). Gefordert wird eine Verminderung des Lehrstoffs, die entsprechende Freiräume erst eröffnet: "Mit der geforderten Verminderung des Lehrstoffes verbindet sich von selbst eine Herabsetzung der Lehrziele und eine Ermäßigung des Lehrstoffs. Der Mensch lebt bekanntlich nicht von dem, was er ißt, sondern von dem, was er verdaut." (Ebd.) Verbunden wird dies methodisch mit dem Gedanken des "Anschauungsunterrichts" (1906/1914f): "Die Menschheit hat erst modelliert und gezeichnet, lange zuvor, ehe sie sich dem Lesen und Schreiben zuwandte. Wir verfahren naturgemäß, wenn wir in unserem Schulunterricht solchen Winken folgen." (Ebd., S. 7) Seine eigene Didaktik will REIN in der Tradition von "COMENIUS, PESTALOZZI, HERBART" (1906, S. VIII) verstanden wissen, was im Fall der Anschaulichkeit zu der Forderung führt: "Überall soll der Lehrer, wo es nur angeht, den Ausgangspunkt nehmen von der unmittelbaren Anschauung der Sachen. Erst wo diese fehlen, darf das Surrogat, das Modell, oder Bild, herangezogen werden." (1906/1914f, S. 7) Im Hinblick auf die Notwendigkeit von Abschlußprüfungen kommt REIN zu einer ebenso schlichten wie radikalen Lösung: "Der in den Abgangs-Prüfungen zu Tage tretende Ballast wird am sichersten dadurch beseitigt, daß man die Prüfungen selbst aufhebt." (Ebd., S. 25) Alternative zur Abgangsprüfung sei dabei ein "Reifezeugnis" (ebd.).

Abschließend soll an dem Stichwort "Unterricht im Freien" (REIN 1904/1914e) noch einmal gezeigt werden, wie stark REIN in die Bemühungen seiner Zeit um eine Reform schulischen Unterrichtens - bei ihm allerdings theoretisch fundiert in und ausgerichtet an der Realisierung des Ideals "Erziehungsschule" - eingebunden war. Auf dem Hintergrund seiner Vorbehalte gegen den Moloch "Großstadt" sieht REIN den Unterricht im Freien als eine notwendige Forderung der Zeit an. "Alles, was heute die Losung 'Zurück zur Natur' ausgibt, hat begründete Aussicht, gehört zu werden. Vor allem in unseren Großstädten, in dem Ring der Häuserreihen, die der Natur abgekehrt sind." (Ebd., S. 208) Gegen eine maßlose Romantisierung dieses Gedankens setzt REIN jedoch nun die funktionale Analyse, wie und in welchen Fällen ein solcher Unterricht - in Hinblick auf den atmosphärischen Aspekt des Unterrichtens - angebracht ist. "So sehen wir, wie aus einer Reihe von Unterrichtsgegenständen die Forderung, im Freien die Unterweisung der Jugend vorzunehmen, von selbst sich ergibt. Es sind wesentlich die Disziplinen, die zur Gruppe der Naturwissenschaften im weiteren Sinn gehören. Die Gruppe der humanistischen Lehrfächer dagegen scheint dem Unterricht im Freien nicht hold zu sein: die biblische und die Profangeschichte, Literatur, Lesen und Schreiben, Gesang, Fremdsprachen u.a. Und doch, ganz ausgeschlossen braucht der Unterricht im Freien auch hier nicht zu sein. Wir denken hierbei vor allem an die 'Schulreisen'." (Ebd., S. 215). Es ist die theoretische Balance zwischen dem Möglichen und Wünschenswerten auf der einen und dem Unsinnigen und Unzweckmäßigen auf der anderen Seite, die REINs Reformdenken auch an diesem Punkt auszeichnet. Eine Grenze sieht REIN in der Klassengröße: "Der erfolgreiche Unterricht im Freien setzt eine kleine übersehbare Schar von Zöglingen voraus. Denn es ist klar, daß die Regierung der Kinder draußen mehr Schwierigkeiten bereitet als im Schulzimmer, und daß deshalb manche Lehrer den Unterricht im Freien nicht besonders lieben." (S. 216) Diesen Bedenken steht jedoch das unzweideutige Plädoyer für den Nutzen und den Gewinn dieses Unterrichtsrahmens gegenüber, denn: "Draußen im Freien, wo der Zwang des Schulmäßigen gemildert und der Abstand zwischen Lehrer und Schüler gekürzt ist, geht es doch viel leichter. Neben dem notwendigen und unersetzlichen Unterricht im Schulzimmer sei man also überall darauf bedacht, Raum für den Unterricht im Freien zu schaffen." (S. 217f.)

## 5. Der Reformpädagoge WILHELM REIN - eine Nachbemerkung

Welchen Erkenntnisgewinn liefert der hier vorgetragene Gedankengang über WILHELM REIN als Reformpädagogen? REIN eröffnet Perspektiven dafür, wie der "Reform"-Begriff systematisch gedeutet werden kann. Bei ihm wird deutlich, daß eine Theorie der "Reform" pädagogischen Denkens und Handelns - vor der Suche nach konkreten Reformwegen - auf ein Gesamtziel wie das der Erziehungsschule angewiesen ist. Historisch gesehen liefert die Gestalt

WILHELM REINS einen nachdrücklichen Beleg dafür, daß die in der Pädagogik-geschichtsschreibung vorgenommenen Kanonisierungen von Pädagogengestalten zum Zwecke der Konstruktion einer reformpädagogischen Epoche unhaltbar sind. Versteht man den Begriff "Reformpädagogik" nicht mehr von der tradierten Geschichtsschreibung, sondern von der Analyse des "Reform"-Motivs bei Pädagoginnen und Pädagogen aller Zeiten (einschließlich der "reformpädagogischen Epoche"), so wird historisch eine sehr viel sachlichere Verwendung der angesprochenen Begrifflichkeit möglich. Ein Baustein hierzu ist WILHELM REIN, der von einer "Reform"-Etikettierung - zu Unrecht - ausgeschlossen war, unter diesen Gesichtspunkten aber neu entdeckt werden konnte.

## Quellen

### Veröffentlichungen von WILHELM REIN

Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach HERBARTischen Grundsätzen. Erstes bis achttes Schuljahr. Leipzig <sup>5</sup>1893ff. (gemeins. mit A.PICKEL und E.SCHELLER). Am Ende der Schulreform? Betrachtungen. Langensalza 1893.

Über gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen. Freiburg 1900.

Pädagogik in systematischer Darstellung. 1. Band: Die Lehre vom Bildungswesen. Langensalza 1902.

Art. Erziehender Unterricht. In: DERS. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 2, Langensalza <sup>2</sup>1904, S. 530-539. (a)

Art. Erziehung, ihre Macht und ihre Grenzen. In: DERS. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 2, Langensalza <sup>2</sup>1904, S. 578-583. (b)

Art. Erziehungsschule. In: DERS. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Band 2, Langensalza <sup>2</sup>1904, S. 599-607. (c)

Art. Erziehungsziel. In: DERS. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Band 2, Langensalza <sup>2</sup>1904, S. 610-624. (d)

Pädagogik in systematischer Darstellung. 2. Band: Die Lehre von der Bildungsarbeit. Langensalza 1906.

Art. Übungsschule. In: DERS. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 9, Langensalza 1909, S. 363-367. (a)

Prinzipielle Grundlagen der Pädagogik und Didaktik. Leipzig 1909. (b)

Zur Schulgesetzgebung (1892). In: Kunst, Politik, Pädagogik. Gesammelte Aufsätze, Bd. 2: Politik. Langensalza 1911, S. 42-75. (a)

Soziales Christentum (1897). In: Kunst, Politik, Pädagogik. Gesammelte Aufsätze, Bd. 2: Politik. Langensalza 1911, S. 117-128. (b)

Leitsätze (1886). In: Kunst, Politik, Pädagogik. Gesammelte Aufsätze, Bd. 3: Pädagogik I. Langensalza 1914, S. 12-20. (a)

Sozialismus und Erziehung (1890). In: Kunst, Politik, Pädagogik. Gesammelte Aufsätze, Bd. 3: Pädagogik I. Langensalza 1914, S. 34-48. (b)

Zur Schulrede des Kaisers (1890). In: Kunst, Politik, Pädagogik. Gesammelte Aufsätze, Bd. 3: Pädagogik I. Langensalza 1914, S. 48-58. (c)

- Alte und neue Pädagogik (1895). In: Kunst, Politik, Pädagogik. Gesammelte Aufsätze, Bd. 3: Pädagogik I. Langensalza 1914, S. 115-131. (d)
- Unterricht im Freien (1904). In: Kunst, Politik, Pädagogik. Gesammelte Aufsätze, Bd. 3: Pädagogik I. Langensalza 1914, S. 208-218. (e)
- Zum Anschauungsunterricht (1906). In: Kunst, Politik, Pädagogik. Gesammelte Aufsätze, Bd. 4: Pädagogik II. Langensalza 1914, S. 1-10. (f)
- Das Erziehungsideal - eine Utopie (1910). In: Kunst, Politik, Pädagogik. Gesammelte Aufsätze, Bd. 4: Pädagogik II. Langensalza 1914, S. 175-182. (g)
- Der ungeteilte Unterricht (1912). In: Kunst, Politik, Pädagogik. Gesammelte Aufsätze, Bd. 4: Pädagogik II. Langensalza 1914, S. 187-196. (h)
- Beitrag. In: J. WYCHGRAM (Hrsg.): Die deutsche Schule und die deutsche Zukunft. Beiträge zur Entwicklung des Unterrichtswesens. Leipzig 1916, S. 300-305.
- Die nationale Einheitsschule in ihrem äußeren Aufbau beleuchtet. Osterwieck <sup>3</sup>1919.(a)
- Gegen die Großstadt (1899). In: Kunst, Politik, Pädagogik. Gesammelte Aufsätze. Bd. 1: Kunst. Langensalza <sup>2</sup>1919, S. 71-74. (b)
- Zur gegenwärtigen Lage der Lehrerbildung. Langensalza 1924.
- Zur Pädagogik an der Universität Jena von 1843-1923. In: Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik 7 (1926), S. 29-33.

## Literatur

- BERG, CH./ HERRMANN, U.: Industriegesellschaft und Kulturkrise. Ambivalenzen der Epoche des Zweiten Deutschen Kaiserreichs 1870-1918. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV: 1870-1918. Hrsg. von CH. BERG. München 1991, S. 1-56.
- BÖHM, W.: Zur Einschätzung der reformpädagogischen Bewegung in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart. In: Pädagogische Rundschau 28 (1974), S. 763-781.
- FLITNER, A.: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. München 1992. (Serie Piper, 1546.)
- FRITZSCH, TH.: REIN als Reformpädagog. In: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 54 (1927), S. 242-244.
- GEISSLER, E.E.: HERBARTS Lehre vom erziehenden Unterricht. Heidelberg 1970.
- GEISSLER, E.E.: HERBART und die Reformpädagogik. In: Pädagogische Rundschau 37 (1983), S. 171-185.
- HERBART, J.F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: DERS.: Pädagogische Schriften, Bd. 2. Hrsg. von W. ASMUS. Stuttgart <sup>2</sup>1982, S. 9-155.
- HERRMANN, U./ OELKERS, J. (Hrsg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. (Zeitschrift für Pädagogik, 22. Beiheft.) Weinheim 1988.
- HERRMANN, U.: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV: 1870-1918. Hrsg. von CH. BERG. München 1991, S. 147-178.
- KOERRENZ, R.: HERMANN LIETZ in Jena - Ein Beitrag zur schulpraktischen Grundlage der Landerziehungsheime. In: SCHMUTZER, E. (Hrsg.): Reformpädagogik in Jena. PETER PETERSENS Werk und andere reform-pädagogische Bestrebungen damals und heute. Jena 1991, S. 215-218.

- KOERRENZ, R.: Landerziehungsheime in der Weimarer Republik. ALFRED ANDREESENS Funktionsbestimmung der HERMANN LIETZ-Schulen im Kontext der Jahre von 1919 bis 1933. Frankfurt a.M. 1992.
- LIETZ, H.: Was bedeuten Pädagogisches Universitäts-Seminar und Übungsschule zu Jena für die Deutschen Land-Erziehungsheime. In: HOFMANN, B. (Hrsg.): Das Lebenswerk Prof. Dr. WILHELM REINS. Zu seinem 70. Geburtstag bearbeitet von Schülern und Freunden. Langensalza 1917, S. 120-126
- MEYER, J.: W. REIN und die Pädagogik der Gegenwart. Lebensgang, Lebensarbeit und pädagogisches System Prof. Dr. W. REINS in Jena zu seinem 70. Geburtstage dargestellt. Langensalza 1917. (Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung, Heft 142.)
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M. 1949.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim 1989.
- PETERSEN, P.: Die Geschichte der Jenaer Universitäts-Übungsschule. In: DERS./WOLFF, H. (Hrsg.): Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule. Weimar 1925, S. 1-20.
- POHL, H.-E.: Die Pädagogik WILHELM REINS. Bad Heilbrunn 1972.
- REUKAUF, A.: Prof. REIN und das alte Pädagogische Universitäts-Seminar. In: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 54 (1927), S. 248-249.
- SCHIEBE, W.: Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung. Weinheim 1972.
- SCHOLZ, E.: Der 50. Geburtstag des Pädagogischen Universitätsseminars zu Jena. In: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 22 (1895), S. 30-31.
- SCHOLZ, E.: Universitäts-Übungsschulen oder nicht? Mit dem Nachwort von Schulrat Dr. REUKAUF. In: Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik 2 (1919), S. 241-244.
- SCHONIG, B.: Art. Reformpädagogik. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2, Reinbek 1989, S. 1302-1310.
- SCHREIBER, G.: Reformbestrebungen auf dem Gebiet der Lehrerbildung an der Universität Jena um 1900. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena 38 (1989), H. 2, S. 181-188.
- WEINEL, H.: WILHELM REIN. In: Die Erziehung 4 (1929), S. 393-401.
- WEISS, G.: Das pädagogische Universitäts-Seminar. In: HOFMANN, B. (Hrsg.): Das Lebenswerk Prof. Dr. WILHELM REINS. Zu seinem 70. Geburtstag bearbeitet von Schülern und Freunden. Langensalza 1917, S. 84-93.
- WILLMANN, O.: Über W. REINS Theorie der Schulgemeinde. In: DERS.: Aus Hörsaal und Schulstube. Gesammelte kleinere Schriften zur Erziehungs- und Unterrichtslehre. Freiburg i.Br. 1904, S. 273-277
- WITTENBRUCH, W.: Die Pädagogik WILHELM REINS. Eine Untersuchung zum Späterbarthianismus. Ratingen 1971.
- Zur Steuer der Wahrheit. Erklärung der ehemaligen Klassenlehrer an der Jenaer Universitäts-Übungsschule. In: Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik 7 (1926), S. 55-60.

## Versuchsschulen als Instrumente schulpädagogischer Innovation vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart

### 1. Fragehorizont und Erkenntnisinteresse

Eine Geschichte der Versuchsschulen wurde bisher noch nicht geschrieben. Auch wo Buchtitel eine entsprechende Vermutung nahelegen (LASSAHN/ STACH 1979), handelt es sich weder um eine historisch-systematische oder historisch-materiale Darstellung der Versuchsschulentwicklung im historischen Prozeß der Moderne. Der vorliegende Aufsatz präsentiert deshalb lediglich *Vorarbeiten* für eine noch zu schreibende Geschichte der Versuchsschulen seit der Epoche der Aufklärung. Er versucht, diesem Forschungsdesiderat durch die Untersuchung folgender ausgewählter Fragestellungen wenigstens ansatzweise gerecht zu werden:

- Welche historischen Erscheinungsformen (Typen) von Versuchsschulen haben sich im Verlauf der schulgeschichtlichen Entwicklung seit der Aufklärung herausgebildet?
- Worin bestand ihre innovative Wirkung? Welche Erwartungen und Hoffnungen wurden jeweils an ihre Einrichtung geknüpft?
- Haben Versuchsschulen auf die Weiterentwicklung des Regelschulwesens gewirkt?
- Welche Bedeutung hatten sie für die Ausbreitung und Verbreitung von pädagogischen Reformideen?

Die Untersuchung dieser Fragen erfolgt exemplarisch für die jeweilige historische Phase in den nachfolgenden vier Kapiteln anhand der erziehungsgeschichtlich wichtigsten Versuchsschulen. Im *Schlußkapitel* wird eine Systematisierung und damit eine vorsichtige Annäherung an eine Typologie der Versuchsschulen erprobt. Die Qualität der Beantwortung der aufgeworfenen Fragen hängt notwendigerweise von dem auf die verschiedenen Versuchsschulen bezogenen erziehungsgeschichtlichen Forschungsstand ab. Dieser ist im Falle des Philanthropismus (Kapitel 2) oder für die PESTALOZZI-Rezeption in der preußischen Reformzeit (Kapitel 3) erheblich fortgeschrittener als im Falle der Universitätsübungsschulen der HERBARTianer (Kapitel 4). Bei der Behandlung der reformpädagogischen Versuchsschulen der Weimarer Republik (Kapitel 5) stütze ich mich sowohl auf eigene Forschungen als auch auf Forschungsergebnisse einer Arbeitsgruppe am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Marburg (AMLUNG/ HAUBFLEISCH/ LINK/ SCHMITT 1992).

## 2. Die Musterschulen der Philanthropen<sup>1</sup>

Die Anfänge moderner Schulreform sind durch eine vermessene Behauptung belastet: Der unermüdliche Inspirator des Philanthropismus JOHANN BERNHARD BASEDOW (1724-1790) versprach dem aufgeklärten Publikum, eine *einzigste Musterschule* würde zur schrittweisen Durchsetzung philanthropischer Erziehungsprinzipien in allen Schulen in ganz Deutschland ausreichen. Es ist erstaunlich, daß diese Überschätzung der Wirkungsmöglichkeiten einer einzelnen Versuchsschule von der aufgeklärten Intelligenz vor 200 Jahren geglaubt wurde. Eine Erklärung für diesen Umstand war die Hoffnung der Aufklärer auf die gesellschaftsverändernde Kraft von Bildung im Gefolge einer gelungenen Erziehungsreform. Zu ihnen gehörte auch KANT, der die "Pflanzschule der guten Erziehung" (KANT 1777/1963, S. 298) begeistert in seinen Vorlesungen<sup>2</sup> lobte und in der "Königsbergischen gelehrten und politischen Zeitung" öffentlich zu ihrer Unterstützung aufrief. Seine Begründung lautete u.a.: "Sie [die Schulen] müssen umgeschaffen werden, wenn etwas Gutes aus ihnen entstehen soll; weil sie in ihrer ursprünglichen Einrichtung fehlerhaft sind und selbst die Lehrer derselben eine neue Bildung annehmen müssen. Nicht eine langsame Reform, sondern eine schnelle Revolution kann dieses bewirken. Und dazu gehört nichts weiter, als nur *eine* Schule, die nach der ächten Methode vom Grunde aus neu angeordnet, von aufgeklärten Männern ... [mit] edelmüthigem Eifer bearbeitet, ... von den aufmerksamen Augen der Kenner in allen Ländern beurtheilt ... würde." (KANT 1777/1963, S. 297.)

Die vermutete innovative Wirkung des Dessauer Philanthropins bestand also für KANT u.a. darin, daß dieses unter den Augen der aufgeklärten und schulpädagogisch interessierten Öffentlichkeit das *Fundament* für eine allgemeine, zeitangemessene "neue Schule" auf der Grundlage von Vernunft und Erfahrung entwickeln sollte. Tatsächlich zielte die Pädagogik des Philanthropins (in Frontstellung gegen die scholastische Schulmethode) auf *Aufklärung* und *Bildung*, *Gemeinnützigkeit* und *Selbsttätigkeit*. Lebensnahe, anwendbare, aber auch weltoffene Unterrichtsinhalte wurden der bis dahin üblichen lateinischen Gelehrsamkeit entgegengestellt: muttersprachlicher Unterricht, moderne Sprachen, Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, überkonfessioneller Religionsunterricht, Zeichnen, Mathematik und Naturkunde wurden neben handwerklich-praktischer Unterweisung, Gartenarbeit, Wandern und Leibesübungen als zentrale Unterrichtsinhalte vermittelt. Man wußte die Schüler mehr durch Ermunterung und Belohnung als durch Strafen zu beeinflussen. Auch war es wichtig, daß in einer heiteren und kindgemäßen Atmosphäre gelernt wurde.

Auf dem Hintergrund dieser Reformpraxis, die auch durch ein publikumswirksames öffentliches Examen (1776) vor einflußreichen Mitgliedern der Aufklärungsgesellschaft demonstriert wurde, entwickelte sich das Dessauer Philanthropin für ca. zehn Jahre zum *wichtigsten Orientierungspunkt*, wenn in den Journalen der Zeit über Reform der Erziehung räsioniert wurde. Durch die

Existenz des "Index deutschsprachiger Zeitschriften 1750-1815" (1990) läßt sich die Breite des zeitgenössischen Diskurses über das Philanthropin exakt rekonstruieren.<sup>3</sup> Aufschlußreich für die Breite der öffentlichen Diskussion ist auch die Auswertung der drei wichtigsten philanthropischen Subskriptionsunternehmen: BASEDOWs Elementarwerk hatte 673 Subskribenten, die "Philanthropischen Unterhandlungen" 236 und CAMPES "Revisionswerk" immerhin 1526 Subskribenten (bei einer Auflage von 4500 Exemplaren; vgl. zur Auflagenhöhe der in CAMPES Schulbuchhandlung verlegten philanthropischen Schriften SCHMITT 1985/1992). Überdies fällt personale und topographische Reichweite der Leserschaft im weitverzweigten Verteilernetz der deutschen Territorien (mit großer Dichte in Nord- und Mitteldeutschland) ins Auge. Ausländische Subskribenten gab es in Holland, Norwegen, Dänemark, der Schweiz, Österreich, Siebenbürgen, Ungarn und Kurland (KERSTING 1992, S. 96-98 und Anhang).

Nun sei selbstverständlich nicht behauptet, daß die Lektüre philanthropischer Erziehungsschriften in den Jahren vor der Französischen Revolution gewissermaßen zwangsläufig einen innovativen Einfluß auf die Überwindung der - wie BASEDOW schrieb - "unzählbaren allgemeinen Mängel des Schulwesens" (BASEDOW 1768, S. 49) gehabt hat. Zweifellos lassen sich aber in den um diese Zeit reorganisierten oder neugegründeten *höheren* Schulen<sup>4</sup> in Berlin (GEDIKE 1987), Hamburg (KOPITZSCH 1982), Altona (KOPITZSCH 1982), Straßburg (STEHLE 1913), Neuruppin (SCHMITT 1982, S. XI-CXVIII), Leipzig (HOSAUS 1898, S. 101ff), Colmar (BRAEUNER 1986, S. 154-171), Marschlins (GARBER/ SCHMITT 1992), Neuwed (GREISER 1929), Heidesheim (LEYSER 1867), Halberstadt (HIRSCH 1969, S.123-151), Meldorf (KOPITZSCH 1981, S. 61-88), Kiel (KOPITZSCH 1981, S. 61-88), Kloster Berge bei Magdeburg (KRAUSE 1975), Schnepfenthal (SCHMITT 1989) die Einflüsse der ersten philanthropischen Musterschule eindeutig belegen. Dies gilt auch für die in einzelnen kleineren Territorialstaaten wie Braunschweig-Wolfenbüttel (SCHMITT 1979), Anhalt-Dessau (SCHÖLER 1957), Lippe-Detmold (WEHRMANN 1972) eingeleiteten Schulreformen. Ein zeitgenössisches Handbuch registriert für die 80er Jahre immerhin 63 Philanthropine (GRELLMANN 1790, S. 113<sup>5</sup>) (was immer sich hinter diesem Namen verborgen haben mag). Vermutlich werden zukünftige, lokal angelegte Forschungen, die ungedruckte Archivalien einbeziehen u.a. auch für *katholische* Territorien die Ausstrahlung des Dessauer Philanthropins weiter konkretisieren können.

Die innovative Wirkung des Dessauer Philanthropins bestand vor allem in seiner *Vorbild- und Anregerfunktion*: Die in der Versuchsschulpraxis erprobten schulreformerischen Erziehungs- und Unterrichtsmethoden, die besseren Lehr- und Lernmittel sowie neue Unterrichtsinhalte (vgl. zusammenfassend CAMPE 1777, SCHMITT 1980) wurden in einem öffentlichkeitswirksamen Diskurs der pädagogischen Intelligenz in den aufgeklärten Journalen der Zeit in aller Breite behandelt. Versuchsschulpraxis und öffentlichkeitswirksame Debatte konkretisierten und legitimierten ihrerseits die Notwendigkeit einer Schulreform, wie sie vom Philanthropismus im wissenschaftlichen und



methodischen Kontext der Spätaufklärung gefordert wurden (KERSTING 1992). Schließlich wurde die schulpädagogische Zielsetzung von Schulreform im aufgeklärten Absolutismus durch die in Dessau erprobten neuen Unterrichtsinhalte und -formen in ihrer Programmatik zentral bestimmt (SCHMITT 1979, S. 54-113 sowie die oben zitierten Arbeiten zur Reorganisation von Einzelschulen).

Exemplarisch für die niederen Schulen läßt sich die Vorbild- und Anregungsfunktion von philanthropischen Musterschulen auch am Beispiel der von FRIEDRICH EBERHARD VON ROCHOW auf seiner Grundherrschaft zunächst in Reckahn (später auch in den Dörfern Krahne und Götting) gegründeten Dorfschule untersuchen.<sup>6</sup> Im Unterschied zum Dessauer Philanthropin beruht die schulreformerische Wirkung dieser Schule weniger auf einem öffentlichkeitswirksamen Diskurs der pädagogischen Intelligenz in den aufgeklärten Journalen der Zeit. Diesen gab es, wie beispielsweise Aufsätze des Neuruppiner Schulreformers JOHANN STUVE belegen (STUVE 1787, S. 325-341), natürlich auch. Wichtiger waren demgegenüber, wie in etwa 60 Einzelfällen nachweisbar ist (NEUGEBAUER 1985, S. 395), *längere Studienaufenthalte* in Reckahn zu Ausbildungszwecken. Das authentischste und berühmteste Dokument über einen Studienaufenthalt ist die von FRIEDRICH CARL RIEMANN (Lehrer am großen Potsdamer Waisenhaus) stammende Beschreibung der Reckahnschen Schule (RIEMANN 1798). RIEMANN hatte über ein halbes Jahr Theorie und Schulwirklichkeit der ROCHOWschen Pädagogik vor Ort studiert, "um die Reckahnsche Schule, sowohl was Form und Materie betrifft, genau zu beobachten und sich die Lehrart bekannt zu machen" (ROCHOW 1907, Schriften Bd. 1, S. 350). Zudem zeigt das "Verzeichnis der Besucher der Reckahnschen Schule" (ROCHOW 1910, S. 437-463), wie sensationell Zeitgenossen die Tatsache bewertet haben, daß einfache Bauernjungen und -mädchen vernünftige Geschöpfe waren und deshalb "gesittet" lesen und schreiben lernen konnten.

Die in Reckahn entwickelten unterrichtspraktischen Erfahrungen haben auch in den zur gleichen Zeit mühsam entstehenden Schullehrerseminaren (NEUGEBAUER 1985, S. 372ff.; NEUGEBAUER 1992, S. 313ff.) eine wichtige Rolle gespielt. Hinzu trat der Erfolg des von ROCHOW zunächst für seine Landschulen geschriebenen Schulbuchs. Der "Kinderfreund" (BRÜGGEMANN/ EWERS 1982; NEUGEBAUER 1992, Register) erwies sich als bahnbrechendes Unternehmen, das in den folgenden 100 Jahren eine Auflagenhöhe von 1 Million Exemplare erreichte.<sup>7</sup> An die Stelle von Bibel und Katechismus traten profane Texte, wobei der Erfahrungsbereich der Bauernkinder berücksichtigt wurde und die Verstandeskkräfte nicht überfordert werden sollten. Die Lehrinhalte wurden nicht mehr (wie bis dahin üblich) auswendig gelernt, sondern durch die Lehrer "katechisiert". ROCHOW verstand darunter ein Unterrichtsgespräch in sokratischer Dialogform, das er auch in einzelnen Lesestücken des Kinderfreundes demonstrierte. Wie dem Philanthropismus insgesamt ging es auch ROCHOW um die Veranschaulichung von Denkvorgängen und die Erkenntnis von Zusammenhängen durch spontane Schülerfragen, Einwürfe und Widerlegung.

Als erste Zwischenbilanz bleibt festzuhalten: Die philanthropischen Musterschulen verdanken ihre Entstehung der *privaten Initiative* von Einzelpersonen wie BASEDOW und ROCHOW. Sie waren nachweislich wirksame Instrumente schulpädagogischer Innovation, wobei sie bildungsgeschichtlich bedeutsame Weichen in Richtung auf eine notwendige Reform des niederen und höheren Schulwesens gestellt haben. Bereits im späten 18. Jahrhundert war ihre tatsächliche Wirkung im Kontext mit einer öffentlichkeitswirksamen Rezeption der philanthropischen Schriften weitverzweigt und imponierend. Gemessen aber an den zu hochgesteckten Erwartungen der philanthropischen Schulgründer und des aufgeklärten Publikums wurde die Schulwirklichkeit am Ende des 18. Jahrhunderts aufs Ganze gesehen nur relativ bescheiden reformiert. Die erhoffte Wirkung der philanthropischen Musterschulen blieb u.a. deshalb aus, weil die Gründung von Versuchsschulen nicht, wie dies die Philanthropen insgesamt angestrebt hatten, zu *einer umfassenden staatlichen Schulreform* geführt hat. Die in den Schulversuchen gewonnenen Reform Erfahrungen wurden fast nur von *Einzelschulen* übernommen, wobei der Erfolg an das besondere Engagement der beteiligten Einzelpersonen gebunden blieb (LESCHINSKY/ ROEDER 1976, S. 400ff.).

### 3. Die Rezeption der PESTALOZZISchen Pädagogik in der preußischen Reformzeit<sup>8</sup>

Was dem Philanthropismus versagt blieb, beförderte die Ausbreitung der Pädagogik JOHANN HEINRICH PESTALOZZIS (1746-1827) in Preußen: Die *landesstaatlich initiierte und getragene Bildungsreform* war nach der militärischen Niederlage von 1806 gegen Napoleon für den bildungspolitischen Flügel der Reformpartei (STEIN, SÜVERN, NICOLOVIUS, später HUMBOLDT) der konsequente Schritt in Richtung auf eine gesellschaftliche Erneuerung. Die vor allem auch auf Volksbildung ausgerichtete Reform (zum folgenden HINZ 1991) sollte "durch eine radikale Verbesserung des Erziehungswesens die innere Wiedergeburt der Nation" begründen (Schreiben der Sektion des Cultus und des öffentlichen Unterrichts an FRIEDRICH WILHELM III. vom 31. Jan. 1809; zit. nach HINZ 1991, S. 170). Im gleichen Schreiben wurde die Einführung der PESTALOZZISchen Lehrart empfohlen, die aufgrund ihrer praktischen Erprobung "mitten unter den Gärungen der Zeit, die sichersten Keime einer kräftigern Generation, und damit zugleich eines beßren Zeitalters" (ebd.) enthalte. Da diese Methode nur in der direkten Anwendung zu erlernen sei, wurde weiterhin vorgeschlagen "fähige junge Leute nach Yverdon ..., wo PESTALOZZI seinem Mutterinstitut selbst vorsteht, zu schicken, welche daselbst aus der Quelle schöpfen, u. Geist u. Herz zum vollkommenen Erziehungsberuf ausbilden sollen" (ebd., zit. n. HINZ 1991, S. 171).

Die *innovative Wirkung* von PESTALOZZIS Versuchsschulpraxis auf Preußen wird bereits durch die Einleitung folgender Reformmaßnahmen evident: Im Zuge der Reorganisation der staatlichen Verwaltung kam es zur Auflösung des Oberschulkollegiums und zur Einrichtung der "Sektion für Cultus und Unterricht"<sup>9</sup>, der neben WILHELM VON HUMBOLT die PESTALOZZI-Anhänger SÜVERN und vor allem der seit 1791 mit PESTALOZZI persönlich bekannte NICOLOVIUS angehörten (vgl. Stübzig 1981). Noch vor HUMBOLTS Eintritt in die Sektion wurden zunächst drei (später insgesamt 15) Schulamtskandidaten (Eleven) für ein bis drei Jahre *auf Kosten des preußischen Staates* (jährlich 12000 Thl.) nach Yverdon geschickt (Bericht an den König vom 7. März 1809; zit. nach HINZ 1991, S. 222). Diese sollten nach ihrer Rückkehr vor allem als *Multiplikatoren* in der Lehrerausbildung wirken und "das bessere Zeitalter innerlich ... pflanzen" (Brief SÜVERN an [vermutlich] HARNISCH vom 13. Mai 1813; zit. nach MENZE 1975, S. 158). In diesem Sinne schrieb SÜVERN an die in Yverdon lebenden Eleven, mit denen er einen intensiven Gedankenaustausch pflegte: "Nicht ... das mechanische der Methode sollen Sie dort erlernen, das können Sie auch anderswo und lohnt die Kosten fürwar nicht ... Nein, erwärmen sollen Sie sich an dem heiligen Feuer, das in dem Busen glüht des Mannes der Kraft und Liebe, ... wovon die Methode als nur schwacher Ausfluss, nur als Niederschlag erscheint." (SÜVERN an die Eleven [1. März 1810]; zit. nach HINZ 1991, S. 225)

Die Bemühungen, PESTALOZZIS Pädagogik für den Modernisierungsprozeß Preußens nutzbar zu machen, konnten sich nicht nur auf die zeitaufwendige Ausbildung einer sehr begrenzten Anzahl von Multiplikatoren ("Bildner der Bildner", ebd.) stützen. Selbstverständlich mußten die bereits im Lande wirkenden Anhänger PESTALOZZIS zur Unterstützung der Reform in Dienst genommen werden.<sup>10</sup> Das wichtigste schulpraktische Projekt war dabei die im November 1805 eröffnete PLAMANNsche Schulanstalt in Berlin (HINZ 1991, S. 256-265). PLAMANN hatte sich selbst mehrere Monate von PESTALOZZI ausbilden lassen. Seine Anstalt war als getreue *Nachbildung* von Yverdon konzipiert. In dem angegliederten Lehrerseminar wurde beispielsweise FRIEDRICH FRÖBEL, der später der Begründer des Kindergartens wurde, fortgebildet.<sup>11</sup>

Zusätzlich kam es 1809 zur Berufung von CARL AUGUST ZELLER (1774-1847), der PESTALOZZIS Pädagogik bereits über mehrere Jahre in Yverdon und Zürich praktisch erprobt hatte. ZELLER sollte in Königsberg eine "preußische PESTALOZZISCHULE" gründen (HINZ 1991, S. 266-289). Seine Aufgabe war es, die Vorsteher der Waisenhäuser, die Leiter der Lehrseminare sowie die zukünftigen Prediger auszubilden. Zudem sollte er die Lehreraus- und fortbildung insgesamt verbessern.

Für die Schulen der Kurmark Brandenburg wurde BERNHARD CHRISTOPH LUDWIG NATORP (1772-1846) ins Land geholt. Dieser arbeitete von 1809 bis 1816 als Oberkonsistorial- und Schulrat in Potsdam. Er war die treibende Kraft bei der Durchsetzung der staatlich gewünschten Reformmaßnahmen in

den Schulen.<sup>12</sup> Gleich auf seiner ersten Inspektionsreise (1809) hat er über 100 Elementarschulen bereist, die er "um nichts besser als im J[ahre] 1763..., da das Landschulreglement erlassen wurde", vorfand (Brief NATORP 1810/1955, S. 99). Aufgrund der absoluten Finanzknappheit entwickelte NATORP ein kostenneutrales Bildungskonzept für die ihm begegnenden Schulmeister mit "schneiderhaften Naturen" (ebd. S. 100) und "Sklavengeist" (ebd.). Durch Privatunterricht bei entsprechend gut ausgebildeten Predigern<sup>13</sup>, durch in den Schulbezirken regelmäßig stattfindende Weiterbildungskonferenzen<sup>14</sup> und durch Gründung von Lesezirkeln<sup>15</sup> sollten die "armseligen Wichte" (ebd.) zum Selbststudium und zur Weiterbildung angehalten werden. Nach drei bis vier Jahren gab es über 150 derartige "Schullehrer-Kurse" (WIENECKE 1915, S. 198-201); um 1827 existierten 35 Schullehrerlesezirkel, und in 42 Städten und in 115 Landschulen gab es Bibliotheken (BLA: Rep. 2A II Pdm. Gen. 1101, fol. 259a).

Unter NATORPS Federführung wurde eine Reform des niederen Schulwesens in Gang gesetzt, die, wie die in den Akten befindlichen Leselisten zeigen (BLA: Rep. 2A II Pdm. 30, fol 13), *nicht* PESTALOZZI'S Schriften, sondern diejenigen der preußischen "Pestalozzi-Schule" (ZELLER) und der Aufklärungspädagogik (SALZMANN, STEPHANI, LÖHR u.a.) rezipiert hat. Auch zeigt die Reform exemplarisch den durch die staatlich-administrative Unterstützung der Reformmaßnahmen bewirkten *strukturellen Einfluß* auf das niedere Schulwesen.<sup>16</sup>

Schulreform wird in der Krisensituation von 1806 *fast zwangsläufig* zur Sache des preußischen Staates. Die in PESTALOZZI'S Versuchsschule entwickelte Pädagogik beförderte die Reform der preußischen Elementarschulen, wobei das *inhaltliche* Programm der Reform im Falle von NATORP sich weniger an PESTALOZZI als an die Tradition der *Volksaufklärung* angelehnt hat. Wie bereits bei den philanthropischen Musterschulen wird auch im Falle von Yverdon die *Anregerfunktion* für das pädagogische Programm der Schulreform deutlich. Für die Träger der Reform auf den unterschiedlichsten Ebenen (vom Ministerium bis in die kleinste Landschule) war die persönliche Begeisterung für PESTALOZZI'S Pädagogik sowie zumeist ein längerer Studienaufenthalt in einer von PESTALOZZI geleiteten Versuchsschule prägend.

#### 4. Die Universitätsübungsschulen der HERBARTIANER

Ein Versuchsschultypus besonderer Prägung ist im Umfeld der akademischen Lehrerausbildung entstanden. Bereits die Institutionalisierung des ersten Pädagogiklehrstuhls an einer deutschen Universität in Halle (1779) war mit der Einrichtung einer Universitätsübungsschule nach dem Vorbild des Dessauer Philanthropins verknüpft (GEBHARDT 1984, HERRMANN 1977). Auch andere Universitäten haben im ausgehenden 18. Jahrhundert Möglichkeiten für

eine Integration der wissenschaftlichen und unterrichtspraktischen Ausbildung zukünftiger Lehrer eröffnet (FRIES 1910, S. 23-60).

Im 19. Jahrhundert erlangten die durch das pädagogische Universitäts-Seminar und das Didaktische Institut von JOHANN FRIEDRICH HERBART (1776-1841) (ASMUS 1970, Bd. II, S. 48-56) angeregten Universitäts-Übungsschulen der HERBARTianer (BRZOSKA 1836, MENZEL 1986) in Jena und Leipzig eine schulgeschichtliche Bedeutung. Die erste Schule dieses Typus wurde 1844 in Jena durch KARL VOLKMAR STOY (1815-1885) gegründet (BLIEDNER 1886, KAFFENBERGER 1986). Nach ihrem Vorbild folgte 1862 eine weitere Gründung an der Universität Leipzig durch TUISKON ZILLER (1817-1882). Diese für die Wirksamkeit der HERBARTianischen Pädagogik äußerst wichtige (HERRMANN 1991, S. 161) Leipziger Übungsschule wurde nach ZILLERS Tod nicht weitergeführt, wohingegen "der offenste und weiterführendste unter den HERBARTianern" (ebd.) - WILHELM REIN (1847-1929) - als Nachfolger STOYS auf der Pädagogikprofessur in Jena die Fortführung der dortigen Universitätsübungsschule zur Berufsfrage machte.

Die Forderung der HERBARTianer, Übungsschulen an allen Universitäten einzurichten, wurde enttäuscht. Historische Kontinuität konnte nur die Jenaer Übungsschule entwickeln.<sup>17</sup> Diese war unter REIN zu einer Pflanzstätte pädagogischer Forschung (REIN, Bd. V, S. 207), deren Ergebnisse auf die staatlichen Regelschulen übertragbar sein sollten (S. 210). Sodann war sie als Übungsfeld für künftige Lehrer zur verbesserten theoretischen und praktischen Ausbildung gedacht (REIN, Bd. VII, S. 214). Die Schule hatte Lehrplanfreiheit und kleine Klassen (20 Schüler). Unter STOY war sie zunächst eine private Gründung gewesen und wurde, nachdem sie eine erfolgreiche Tätigkeit entfaltet hatten, in staatliche Trägerschaft übernommen.

Die Interpretation der Jenaer Universitätsübungsschule als "Versuchsschule" ist nicht unproblematisch. Wenigstens zeitweise hat sie sich keineswegs als "Musterschule" verstanden (BÖHM 1911, S. 248). Im Gegensatz zu allen übrigen in diesem Aufsatz behandelten Reformströmungen spielten in den Übungsschulen der HERBARTianer radikalere Schulkritik und grundsätzlichere Reform-Alternativen kaum eine Rolle. Im Mittelpunkt des schulpädagogischen Interesses standen vielmehr eine Rationalisierung und Effektivierung von Unterrichtsprozessen sowie eine konsequente Systematisierung der Unterrichtspraxis. Auch haben sich die HERBARTianer grundsätzlich mit den herrschenden politischen, sozialen und staatlichen Tendenzen des Zweiten Deutschen Kaiserreichs (BERG/ HERRMANN 1991, S. 1-56; LÜDTKE 1991, S. 57-90) arrangiert.

Andererseits ist die Jenaer Übungsschule unter REIN nicht im Rahmen der Pädagogik der HERBARTianer stecken geblieben; denn die besonderen Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten von Kindern im Unterricht wurden durchaus pädagogisch reflektiert und dabei die lebensweltlichen Bezüge mitbedacht (vgl. den Beitrag von KOERRENZ in diesem Band). Ein Zeuge ist in diesem

Zusammenhang der Gründer und Leiter der ersten Landerziehungsheime HERMANN LIETZ (1868-1919). Als ehemaliger Student und späterer Lehrer an der Jenaer Übungsschule betont er: "Ich darf sagen, sehr vieles, fast alles Wichtige, was ich später in den Land-Erziehungsheimen durchzuführen versucht habe, das zu erproben boten mir schon vorher, sei es als Praktikanten, sei es später als Oberlehrer im Pädagogischen Universitäts-Seminar und Übungsschule Gelegenheit." (LIETZ 1917, S. 122) Das Studium in Jena war für LIETZ entscheidender Impuls zur Wahl seines "Lebensberufes" (ebd., S. 120). Wichtig war in diesem Zusammenhang "ein herzliches Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern" (LIETZ 1921, S. 72) sowie der in der Übungsschule vorherrschende anregende und begeisternde Unterricht. "Die Erzieher spielten und arbeiteten in vielseitiger Weise, auch in Garten und Kunstwerkstätte ... Oft wanderten wir zusammen mit den Jungen und alljährlich unternahmen wir eine oder mehrere größere Schulreisen mit ihnen." (LIETZ 1917, S. 122) "Die strenge Schulung nach einem System" und die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik "fesselten" LIETZ "ungemein", wobei er das durch die unterrichtspraktische Ausbildung vermittelte "äußerst unbequeme Panzerhemd" (LIETZ 1921, S. 72) durchaus als störend empfand.

Wie auf LIETZ hat die Jenaer Übungsschule sicher auch auf die Mehrheit der in ihr aus- und fortgebildeten Mitglieder des Pädagogischen Universitätsseminars gewirkt. Die Zahl der Studierenden war dabei beeindruckend. Das "Jenaer Seminarbuch" spricht von über 2000 Studenten zwischen 1886 und 1911 (BÖHM 1911, S. 242). Das Verzeichnis der Seminarmitglieder sowie deren Publikationen wurden regelmäßig veröffentlicht (REIN 1888ff.). Auffällig groß ist dabei die Zahl von Multiplikatoren, d.h. derjenigen, die als Seminardirektoren und Lehrerbildner, in der Schulaufsicht und als Schulleiter gewirkt haben. Dabei war die Zahl der Ausländer im Pädagogischen Seminar besonders groß: "Fast die ganze Welt ...[war] vertreten" (BÖHM 1911, S. 241). Genannt werden Japan, Australien, Südafrika, Chile, Mexiko und vor allem die Vereinigten Staaten. Für Europa gibt es eine Auswertung der Mitgliederlisten, die die starke Verbreitung und den Einfluß der HERBARTIANISCHEN Pädagogik veranschaulicht (ebd., S. 241f. und die Berichte aus den Ländern in: Jenaer Seminarbuch 1911, S. 266-314).

Die in Jena und (zeitweise) in Leipzig eingerichteten Übungsschulen der HERBARTIANER blieben ungeachtet der Forderung nach Einrichtung an allen Universitäten auf die genannten Orte beschränkt. Trotz dieser singulären *Sonderstellung* hat besonders die Jenaer Übungsschule unter REIN einen wichtigen Beitrag zur Festigung und zur Weiterentwicklung der Pädagogik als Wissenschaft sowie zu einer Verbesserung der praktischen Aus- und Fortbildung von Lehrern geleistet. Bei den ausgebildeten Lehrerstudenten hat sie ein starkes pädagogisches Interesse erzeugt und dadurch für die Ausbreitung der Pädagogik der HERBARTIANER eine zentrale *Vorbild- und Multiplikatorfunktion* übernommen. Obwohl im Mittelpunkt des pädagogischen Forschungsinteresses eine Rationalisierung, Effektivierung und Systematisierung der Unterrichtspraxis gestanden ist, gab es, wie das Beispiel von LIETZ zeigt, eine Kontinuität

der Reformmotive zur Reformpädagogik. Deshalb kann man die pädagogische Praxis der HERBARTIANISCHEN Übungsschulen auch als "Reformpädagogik vor der 'Reformpädagogik'" (OELKERS 1992, S. 21ff.) interpretieren.

## 5. Die reformpädagogischen Versuchsschulen der Weimarer Republik<sup>18</sup>

Die Bücherregale füllende Sekundärliteratur über Reformpädagogik hat bisher nicht zu klären vermocht, wieviele reformpädagogische Versuchsschulen es überhaupt zwischen 1920 und 1933 gegeben hat. Auch OELKERS nennt in seiner Darstellung zur Reformpädagogik keine abschließenden Zahlen. Rechnet man die von ihm in einer Anmerkung erwähnten Versuchsschulen zusammen, so kommt man auf maximal 50 Schulen. Diese Zahl verleitet ihn dann zu dem Schluß: "Alle blieben mehr oder weniger singulär und hatten nur lokalen, wie in Hamburg und Berlin, Einfluß auf das Schulwesen." (OELKERS 1992, S. 220 Anm. 15)

Wie die von mir in den letzten Jahren entwickelte Karte (SCHMITT 1992b; vgl. Abb. 1) verdeutlicht, ist es an der Zeit, die tatsächliche Bedeutung der Versuchsschulen<sup>19</sup> in der Weimarer Zeit grundsätzlich neu zu bewerten. Zweifellos hat es Zentren ausgewählter Versuchs- oder Reformschulen in einer bisher nicht hinreichend bekannten Anzahl gegeben. Es gab sowohl private als auch öffentliche Versuchsschulen. Sie lagen in ländlich abgelegenen Gebieten und inmitten der Großstädte.

(1) Als Versuchsschulen relativ bekannt sind die *privaten Landerziehungsheime* (KARSTÄDT 1928, S. 334-344). Vor einer Überschätzung der pädagogischen Bedeutung der Landerziehungsheime ist immer wieder gewarnt worden. Ihre geringe Zahl und die damit zusammenhängende kleine Schülerzahl dient zuweilen noch als Beleg für das Außenseitertum und die Exotik der Reformpädagogik. Ungeachtet dieser heute vorgetragenen Einwände hatte die kritische Intelligenz der Weimarer Republik ein außerordentliches Interesse an den in den Landerziehungsheimen verwirklichten radikalen pädagogischen Alternativen. Dies belegen zweifelsfrei die bisher noch unausgewerteten Besucherbücher im Schularchiv der Odenwaldschule.<sup>20</sup> Vermutlich gibt es kaum eine zweite Quelle, die (zwischen 1910-1933) rund 11500 Namen von Personen verzeichnet, die aus allen Erdteilen, aus ganz Europa und aus allen Teilen Deutschlands nachweislich zu einer deutschen Versuchs- und Reformschule gereist sind. Die reformpädagogische Praxis der Odenwaldschule hatte eine außerordentliche Anziehungskraft auf Maler, Schriftsteller, Dichter, Gelehrte und Intellektuelle. Einige der nachfolgend genannten Personen waren regelmäßige Gäste der Odenwaldschule und auch persönliche Freunde von PAUL GEHEEB. Die Besucherbücher nennen u.a.: ERNST BARLACH, KÄTHE KOLLWITZ, KARL SCHMIDT-ROTTLUFF, FIDUS, EUGEN DIEDERICH, ALFRED KUBIN, GOLO MANN, LUDWIG THOMA, KARL WOLFSKEHL, KÄTE KRUSE, KARL BARTH,

MAX KOMMERELL, ALFRED WEBER, MARTIN BUBER, die Familie CASSIRER und FRANK WEDEKIND. Von den bis heute noch zuweilen genannten Pädagogen haben sich in die Besucherbücher eingetragen: ADOLPHE FERRIERE, KURT HAHN, FRITZ KARSEN, WILHELM BLUME, ELISABETH ROTTEN, KARL WILKER, WILHELM FLITNER, FRANZ HILKER, LUDWIG PALLAT, BEATRICE ENSOR und EDUARD SPRANGER.

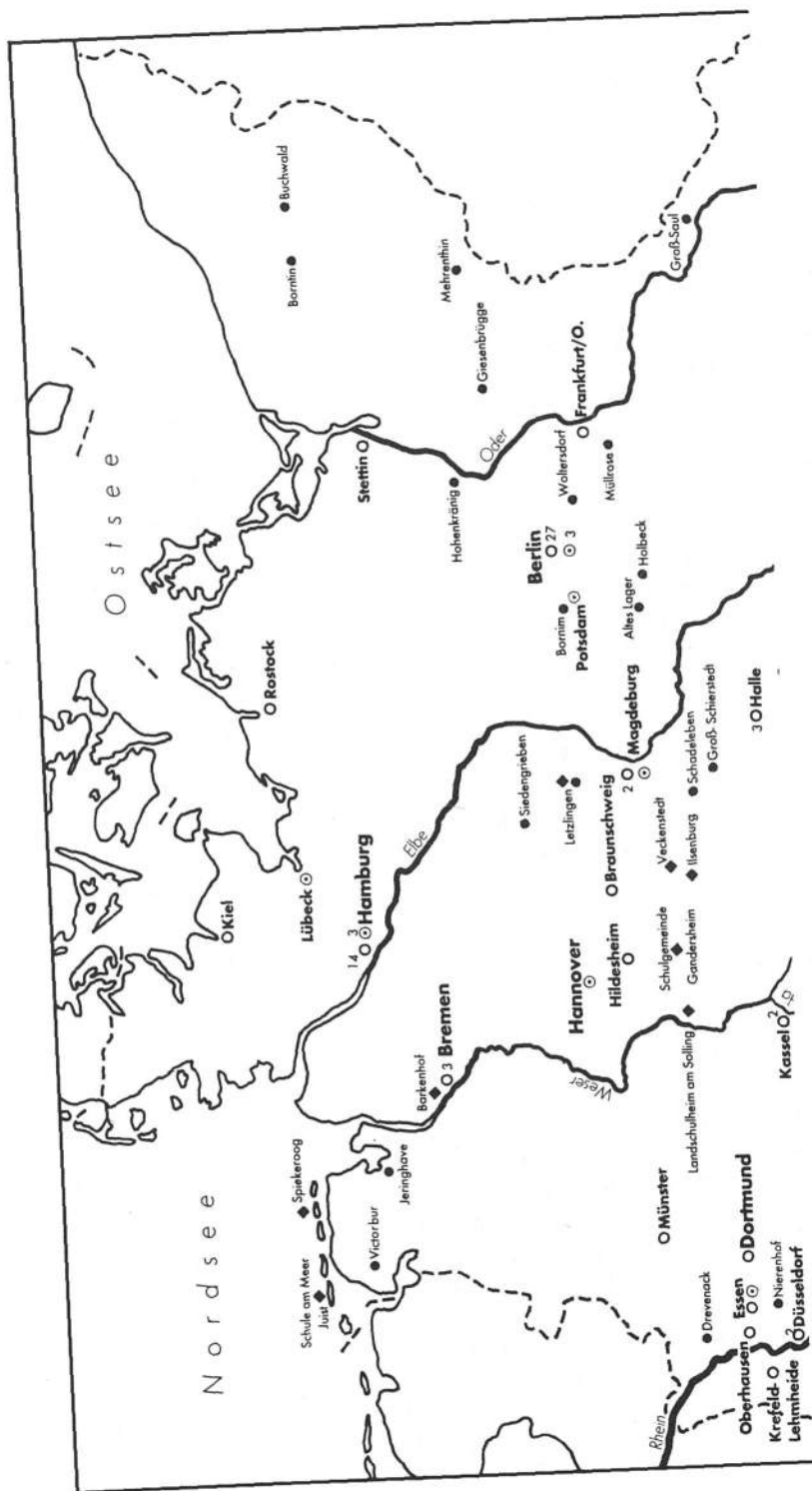
(2) Selbstverständlich gab es auch im öffentlichen Schulwesen Versuchsschulen die weitaus meisten im Volksschulbereich. Zentren mit mehreren Versuchsschulen waren neben Berlin, Hamburg und Bremen die Städte Breslau, Dresden, Halle, Jena, Leipzig, Magdeburg und das Ruhrgebiet (AMLUNG/ HAUBFLEISCH/ LINK/ SCHMITT 1992). Die Zahlen hinter den Symbolen in Abb. 1 geben die Anzahl in den jeweiligen Städten an. Dabei wird deutlich, daß es nur ganz wenige höhere Schulen in städtischer oder staatlicher Trägerschaft gab, die den Versuchsschulstatus für sich beantragt hatten. Besonders hervorhebenswert sind die LICHTWARK-Schule in Hamburg (LEHBERGER 1992), die Schulfarm Scharfenberg (HAUBFLEISCH 1992) und die von FRITZ KARSEN geleitete KARL-MARK-Schule in Berlin-Neukölln (RADDE 1973). Weitere höhere Versuchsschulen gab es in Dresden, Jena, Lübeck, Magdeburg (BERGNER 1992). Schließlich sind die in Stuttgart, Hamburg, Essen, Berlin und Hannover befindlichen Freien Waldorfschulen in der Karte verzeichnet.

(3) In erstaunlich großer Zahl wurden auch in kleinsten Dörfern Versuchsschulen eingerichtet (LINK 1992). Über die in diesen Landschulen ehemals anzutreffende lebendige pädagogische Praxis existiert ein zum Teil sehr interessantes gedrucktes Quellenmaterial (vor allem Praxisberichte, z.B. ECKHARDT 1922, 1931; KLOOS/ LINK 1923; KLOOS 1926; GROSSMANN 1925).

Die Angaben der Karte können noch durch folgende strukturelle Gesichtspunkte ergänzt werden:

- Von den 28 Großstädten mit mehr als 100000 Einwohnern hatte immerhin die Hälfte Versuchsschulen eingerichtet.<sup>21</sup> Am Ende der Weimarer Republik gab es *mindestens 200 Versuchsschulen*.<sup>22</sup> Hinzu kamen *fast 300* nicht in der Karte verzeichnete *weltliche oder Sammelschulen* <sup>23</sup>, die ebenfalls oft nach reformpädagogischen Unterrichtsprinzipien gearbeitet haben. Diese mehrheitlich von Lehrern und Eltern getragenen Initiativen zielten auf Demokratisierung der Institution Schule, auf Humanisierung und Individualisierung des Unterrichts. Schule sollte nicht mehr länger Werkzeug kirchlicher und standespolitischer Interessen sein.
- Bemerkenswert und für die Forschung neu ist die Tatsache, daß sich zwischen Ende 1927 und Anfang 1932 die absoluten Zahlen *verdoppelt* haben: Gab es 1927/28 in 24 Städten 509 Versuchsklassen mit 17820 Schülerinnen und Schülern (Statistisches Jahrbuch 1929, S. 574-576), so waren es 1932 immerhin 1103 Versuchsklassen (in 24 Städten) mit 40149







Schülerinnen und Schülern (Statistisches Jahrbuch 1933, S. 490). Diese Zahlen widersprechen selbstverständlich dem bisher in der Forschung vorherrschenden Bild, daß der reformpädagogische Einfluß am Ende der Weimarer Republik rückläufig gewesen sei.<sup>24</sup>

Die hier nur knapp und nur quantitativ skizzierte Blüte reformpädagogisch inspirierter Versuchsschulpraxis verdankt ihre Existenz dem *Zusammenbruch der Monarchie* und der dadurch freigesetzten politischen *Aufbruchstimmung* am Beginn der Weimarer Republik. Wie im Falle der philanthropischen Musterschulen und auch der PESTALOZZI-Rezeption in der preußischen Reformzeit war es wiederum eine gesellschaftliche *Krisensituation*, die eine Bildungsreformphase ermöglichte. Die Weimarer Demokratie eröffnete ihrerseits *dezentrale Gestaltungsmöglichkeiten* (SCHMITT 1992a), die zur Gründung von Versuchsschulen genutzt<sup>25</sup> und von sozialdemokratisch geführten Länderregierungen (WITTEW 1980, S. 61-63) politisch verantwortet wurden.

Diese Versuchsschulneugründungen wurden von der KPD und vom BUND ENTSCHEIDENER SCHULREFORMER unter PAUL OESTREICH scharf bekämpft: "Indem die Behörden da und dort eine Versuchsschule zulassen, entheben sie sich ihrer Pflicht, eine brauchbare Gesamtreform aller Schulen durchzuführen. Mehr noch! Sie entledigen sich ... aller ... der Schulbürokratie unbequemen Lehrkräfte, die sich nun der Illusion hingeben, an 'ihrer' Schule eine Insel der Zukunft, ein Paradies ... schaffen zu können." (HOERNLE 1922/1974, S. 172) Dieser von dem tatsächlichen Verlauf der Bildungsreform abstrahierenden Position widersprach eine größere Zahl teils linksstehender, teils liberal denkender Schulreformer wie FRITZ KARSEN, WILHELM PAULSEN, FRANZ HILKER, JENS NYDAHL, KURT LÖWENSTEIN, HEINRICH DEITERS, WILHELM BLUME, LUDWIG PALLAT, ERICH HYLLA, OLGA ESSIG, GERTRUD BÄUMER u.v.a.m. Sie stimmten darin überein, daß praktische Schulversuche eine unerläßliche Bedingung für das Gelingen der von ihnen für notwendig gehaltenen Gesamtreform waren. Die innovativen Auswirkungen dieser Versuchsschulen auf das Regelschulwesen sind in vielen Einzelfällen belegbar (dazu die regionalen Forschungsergebnisse in AMLUNG/ HAUBFLEISCH/ LINK/ SCHMITT 1992).

Ähnlich wie die Philanthropen 150 Jahre zuvor, warben auch die Verfechter von Versuchsschulen in der Weimarer Zeit durch breite publizistische Aktivitäten, durch regionale und überregionale Zeitschriftenneugründungen, unzählige Vorträge und Tagungen etwa im Umfeld des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht (BÖHME 1971). Für 1922 galt beispielsweise: "In nicht weniger als 65 Städten ... wurden 1578 verschiedene Themen in 1749 Vorträgen, Lehrproben, Übungen und Vorführungen abgehalten, an denen nach ungefährender Schätzung sich 80000 Lehrer und Lehrerinnen aller Schulgattungen beteiligten." (Jahrbuch 1922, S. 179)

Überhaupt ist eine Untersuchung, welche Bedeutung das Zentralinstitut für die Unterstützung der Versuchsschularbeit gespielt hat, ein dringendes For-

schungsdesiderat. Aus mehreren im Bundesarchiv (Abteilung Potsdam) befindlichen, bisher unveröffentlichten Protokollen ergibt sich beispielsweise eine überaus enge Zusammenarbeit mit dem Berliner Stadtschulrat NYDAHL.<sup>26</sup> Noch im Mai/Juni 1931 arbeiteten HILKER, PALLAT, GERTRUD BÄUMER unter dem Vorsitz von Kultusminister ADOLF GRIMME an der Planung eines breit angelegten Schulversuchs zur Reformierung der Volksschuloberstufe unter Federführung des Zentralinstituts.<sup>27</sup> Die Verwirklichung dieses Projekts wurde zunächst wegen finanzieller Engpässe verschoben und fiel schließlich dem politischen Sieg des Nationalsozialismus zum Opfer.<sup>28</sup>

## 6. Annäherung an eine Typologie der Schulversuche

Die bisherigen Ausführungen sollten Vorarbeiten für eine künftig zu schreibende Geschichte der Versuchsschulen vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart vorstellen. Die behandelten Schulversuche waren immer auch "Ausdruck bestimmter, geschichtlich bedingter pädagogischer Zielsetzungen und Theorien" (GLÄSS/ KLAFFI 1968, Sp. 873); auch ihre jeweils spezifische innovative Wirkung bleibt deshalb nur innerhalb jener Zielsetzungen und im historischen Kontext erklärbar. Auf diesem Hintergrund ist der in der Sekundärliteratur zu Versuchsschulfragen bisher durchgängig vorfindbare synonyme (um nicht zu sagen willkürliche) Gebrauch der Begriffe "Schulversuch", "Musterschule", "Modellschule", "Reformschule", "Normalschule", "Übungsschule", "Versuchsschule" usw. unhistorisch und damit höchst problematisch. Die besondere, schulgeschichtlich einmalige Gestalt jedes Schulversuchs erfordert vielmehr eine jeweils eigene, historisch-systematische Begrifflichkeit, der die zentralen Merkmale, Zielsetzungen und das historische Erscheinungsbild als Typus zugeordnet werden können.

Für zukünftige Forschungen schlage ich deshalb folgende Begriffstypologie vor und stelle sie zur Diskussion. Generell und für alle historische Fälle geltend soll der Begriff "Schulversuch" verwandt werden. Für die in diesem Aufsatz dargestellten unterschiedlichen historischen Erscheinungsformen einzelner Schulversuche schlage ich den Gebrauch folgender Begrifflichkeit vor:

(1) Die Schulversuche der Philanthropen bezeichne ich als *Musterschulen*. So hat das Dessauer Philanthropin aufgrund seiner Vorbild- und Anregerfunktion schulpädagogische Impulse und "Muster" für reorganisierte und neugegründete höhere Schulen in der Spätaufklärung geliefert und die von den Philanthropen insgesamt angestrebte umfassende Bildungs- und Gesellschaftsreform befördert. Die Musterschulen verdanken ihre Entstehung der privaten Initiative von Einzelpersonen wie BASEDOW und ROCHOW. Obwohl von den Philanthropen angestrebt, wurde das pädagogische und bildungspolitische Programm der Musterschulen nicht in einer breiter angelegten, staatlich getragenen Schulreform im aufgeklärten Absolutismus übernommen.

(2) Die Schulversuche PESTALOZZIS bezeichne ich besonders in Bezug auf ihrer Wirkung in der preußischen Reformzeit als *Normalschulen*. Die dort ausgebildete Unterrichtsmethode (Elementarmethode) (HINZ 1991, S. 95ff.) sollte als Richtmaß, Regel, Muster (von *norma*) für alle preußischen Elementarschulen dienen. In der Krisensituation von 1806 wurde die Umsetzung dieses Reformprogramms fast zwangsläufig zur Sache des Staates. Der in der preußischen Reformzeit (1806/07-1812/13) beobachtbare strukturelle Einfluß auf das niedere Schulwesen wurde erst durch staatlich-administrative Maßnahmen, die auch eine bescheidene finanzielle Unterstützung beinhaltet haben, möglich. Die dadurch eingeleitete "partielle Modernisierung" hatte längerfristig die Durchsetzung der Schulpflicht und Alphabetisierung zur Folge (KUHLE-MANN 1992, S. 107ff.).

(3) Die Schulversuche der HERBARTIANER bezeichne ich - wie diese selbst - als *Übungsschulen*. Sie zielten auf Integration der wissenschaftlichen und unterrichtspraktischen Ausbildung des universitären Lehrstudiums. Im Mittelpunkt des an den wenigen Übungsschulen betriebenen Forschungsinteresses stand eine Rationalisierung und Effektivierung von Unterrichtsprozessen sowie eine konsequente Systematisierung der Unterrichtspraxis. Ungeachtet der Forderung, Universitätsübungsschulen an allen Universitäten einzurichten, konnte diese nur an der Universität Jena historische Kontinuität entwickeln. Trotz dieser einmaligen Sonderstellung haben die in Jena ausgebildeten Studenten später als Seminardirektoren, Lehrerbildner, Schulleiter und in der Schulaufsicht als Multiplikatoren zur großen Ausbreitung der Pädagogik der HERBARTIANER beigetragen. Darüberhinaus hat die Jenaer Übungsschule unter REIN die Institutionalisierung der akademischen Pädagogik vorangetrieben.

(4) Von *Versuchsschulen* wird in Bezug auf die Schulversuche der Weimarer Republik gesprochen. Die durch die Weimarer Demokratie eröffneten neuen bildungspolitischen Perspektiven und die damit einhergehenden dezentralen Gestaltungsmöglichkeiten führten zur Gründung von mindestens 200 Versuchsschulen. Diese befanden sich überwiegend in städtischer bzw. staatlicher Trägerschaft. In ihnen wurde die ganze Breite der reformpädagogischen Schul- und Unterrichtsprinzipien erprobt und weiterentwickelt. Wie neuere lokalgeschichtliche Untersuchungen eindeutig belegen, ist die Bedeutung der Versuchsschulen für die Reform der Regelschulen bereits in der Weimarer Zeit unbestreitbar. Die Versuchsschulen waren mehrheitlich auch von der Überzeugung getragen, daß Schulreform keineswegs nur in einer Anpassung an vorgegebene Kultur- und Gesellschaftsprozesse bestehen dürfe. Vielmehr wurde der Schulalltag in den Versuchsschulen in Verantwortung "vor dem Kinde" und als produktive Antwort auf die Anforderungen der Weimarer Demokratie ausgestaltet. Am Ende der Weimarer Republik waren die Versuchsschulen nicht mehr ausschließlich Inseln im Meer des traditionellen Schulsystems, sondern sie hatten damit begonnen, ihrerseits ein eigenes und damit neues System zu bilden.

*Nachbemerkung:* Die Diskussion um Schulreform der Nachkriegszeit bewegte sich in ihrer schulpädagogischen Programmatik völlig in den alten Bahnen der Weimarer Republik. Auch waren die Spielräume für Versuchsschulneugründungen äußerst gering. "Insbesondere das 'Düsseldorfer Abkommen' von 1955, das abweichende Schulformen geradezu ausschloß, hat Reformbestrebungen und Schulversuche sehr erschwert." (FLITNER 1969, S. 13) Andererseits gab es gleichzeitig auch gegenläufige Tendenzen: Im Umfeld des DEUTSCHEN AUSSCHUSSES FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESENS und der HOCHSCHULE FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG wurden "Bedeutung und Ertrag der Versuchsschularbeit für die deutsche Schule" (SCHULTZE 1956, S. 145) im März 1956 auf einer Frankfurter Tagung und in Überblicksdarstellungen von CHIOUT ("Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland", 1955) und FLECKENSTEIN ("Höhere Schulen auf neuen Wegen", 1958) erneut propagiert. Schließlich konnten Angehörige der Reformgeneration der Weimarer Zeit einflußreichere Stellen in Kultusministerien, in der Schulverwaltung und der Lehrerbildung besetzen. Diese Umstände hatten zur Folge, daß die Zahl der Weimarer Versuchsschulen in Westdeutschland erst wieder um 1965 (FÖHR 1967, S. 113) erreicht wurde.

## Anmerkungen

- 1 Ich beschränke mich auf ausgewählte Nachweise. Für den Philanthropismus als Überblick mit weiterführender Literatur SCHMITT 1990.
- 2 Anonyme Vorlesungsmitschrift aus dem Wintersemester 1775/76. Die Handschrift ist unter dem Namen PRIEGER überliefert. Diesen Hinweis verdanke ich WERNER STARK (Philosophisches Institut der Universität Marburg), Mitherausgeber der Edition von KANTS Anthropologievorlesungen (im Auftrag der Göttinger Akademie der Wissenschaften).
- 3 Unter dem Stichwort "Dessau/ Philanthropin" sind 30 Artikel verzeichnet. Das Stichwort "Philanthropismus" nennt weitere 33 Aufsätze. Hinzu kommen die Aufsätze unter den Stichworten "Philanthropine" Schnepfenthal, Frankenthal (Pfalz), Heidesheim, Marschlins. Auch befindet sich in den Aufsätzen, die unter den Stichworten "Schule" bzw. "Schulreform" verzeichnet sind, immer wieder zustimmende oder auch distanzierende Verweise auf das Dessauer Philanthropin.
- 4 Ich beschränke mich auf exemplarische Nachweise.
- 5 Die dortige Diskussion wird aufgenommen von GEORG FRIEDRICH BRANDES: Über den verminderten Sinn des Vergnügens. In: Berlinische Monatsschrift, 15. Bd., Berlin 1790, S. 470. Eine Entgegnung von JOHANN CHRISTOPH FRIEDRICH GUTSMUTHS im Braunschweigischen Journal 1791, S. 225. - Diese Quellen verdanke ich Hinweisen von EBERHARD HIRSCH (Halle).
- 6 Das in ROCHOWS Auftrag 1774 fertiggestellte Schulhaus ist heute noch in baulich unveränderter Form als Schulmuseum vorhanden.

- 7 Die Gesamtauflage der von ROCHOW autorisierten Ausgaben des "Kinderfreundes" betrug bereits nach 5 Jahren 40.000 Exemplare. Es gab Nachdrucke in 43 deutschsprachigen Städten. Vgl. dazu und zur Auflagenhöhe (von insgesamt 1 Million Exemplaren) FREYER 1989, S. 25.
- 8 Für die Rezeption der PESTALOZZISCHEN Pädagogik ist die Zeit zwischen der Niederlage bei Jena und Auerstedt (14. Oktober 1806 und der Beginn der "Befreiungskriege" 1812/13) entscheidend. Zur unterschiedlichen zeitlichen Eingrenzung der preußischen Reformzeit VOGEL 1980, S. 1-27; ein weitgesteckter Rahmen der Reformzeit bei KOSELLECK 1981.
- 9 Bei meinen Ausführungen muß ich mich auf die Entwicklung des Elementarschulwesens konzentrieren. Für die Entwicklung der preußischen Gymnasien vgl. JEISMANN 1974.
- 10 Die Vorgeschichte sowie die vor 1806 liegenden Kontroversen um die Einführung der PESTALOZZISCHEN Pädagogik müssen hier vernachlässigt werden. Vgl. ausführlich HINZ 1991, S. 150-167; MENZE 1975, S. 138-152.
- 11 Daneben wurden FRIEDRICH FRIESEN, FRIEDRICH LUDWIG JAHN und WILHELM HARNISCH weitergebildet (HINZ 1991, S. 258).
- 12 Vgl. zu den Schwierigkeiten der Reformen: Brandenburgisches Landeshauptarchiv (BLA): Rep. 2 A II Pdm 31: Protocoll über die Verhandlungen der Herrn Diocesanen der Potsdamischen Superintendentur in der am 15. Mai 1811 mit den Superintendenten gehaltene Schulkonferenz. 28 Folioseiten.
- 13 Vgl. Schreiben NATORPS an den Prediger JANISCH zu Marwitz vom 10. 10. 1810. Sowie: Bericht des Predigers PULS über seinen "Unterricht und Anleitung zu einer bessern Lehrmethode und Schuldisziplin" mit Schullehrer NEUMANN, vom 13. 9. 1811: "Den Anfang habe ich damit gemacht, daß ich den kurzen Unterricht das Lesen zu lernen von Stephani mit ihm durchgenommen habe, damit er dessen Wandfibel für die Kinder nützlich gebrauchen könne. [...] daß also die Fortschritte nur langsam fortgehen können; dazu hat er bei einer beschränkten Einnahme, zu dessen Verbesserung hier nichts mehr geschehen kann, 7 Kinder zu ernähren, deren Erhaltung durch Arbeit nothwendig den größten Theil seiner Freistunden wegnehmen muß. Uebrigens zeigt der Lehrer Lernbegierde, Fleiß, Amtstreue und führt einen guten Lebenswandel." (BLA: Rep. 2 A II Spa 13: Die Unterweisung und Fortbildung der Schullehrer in der Superintendentur Spandau 1810-1901) - Die Nachhilfe für die Schullehrer läßt sich auch für die Potsdamische Superintendentur vor allem von ihrer inhaltlichen Seite her sehr gut rekonstruieren: BLA - Rep. 2 A II Pdm 30: Die Unterweisung und Fortbildung der Schullehrer in der Superintendentur Potsdam 1810 - 1867, besonders fol. 10-39.
- 14 NATORP hat das Reglement von der ersten funktionierenden Schullehrerkonferenz des Predigers FROSCH aus Reckahn übernommen (ebd., fol. 6). Das wesentliche dieser Einrichtung bestand darin, daß in jedem Schulinspektionsdistrikt (a) die Schulmeister sich jährlich sechsmal versammeln; (b) dabei jedesmal einen schriftlichen Aufsatz über ein vom Schulinspektor gestelltes Thema vorgelegt werde; (c) diese Aufsätze unter den Konferenzmitgliedern zirkulieren und mit schriftlichen Anmerkungen versehen werden sollten; (d) diese Aufsätze auch vom Schulinspektor mündlich und schriftlich beurteilt werden; (e) jeder Schulmeister eine kleine Summe (16 Gr.) zur Anschaffung nützlicher Bücher ansapare, die in einer Bibliothek aufbewahrt wurden (WIENECKE 1915, S. 177).
- 15 Vgl. das "Verzeichnis der aus der Comunalkasse zu Werder für die Schule und ihre Lehrer angeschafften Schriften über Erziehung". In: BLA - Rep. 2 A II Pdm.30.

- 16 Der im Brandenburgischen Landeshauptarchiv Potsdam befindliche entsprechende Quellenbestand wurde zuletzt vor 100 Jahren ausgewertet. Er liefert differenzierte Aufschlüsse über die tatsächlichen Erfolge der skizzierten Reformbemühungen (BLA: Rep. 2 A II Pdm. Gen. 1101: Die Übersicht der Fortschritte welche das Elementar und Bürgerschulwesen seit dem Jahr 1808 gemacht hat, 1827). Die Akte (271 beidseitig beschriebene Blätter!) enthält die Berichte der Superintendenzen und einen zusammenfassenden Bericht. Daraus ergibt sich u. a., daß es 1827 in den Städten 37 neue Schulhäuser und 352 auf dem Lande gab - zusammen mithin 389! Die Anzahl der um 1808 bereits vorhandenen Schulhäuser, die keine eigene Schulstube hatten und nunmehr mit einer solchen versehen wurden, betrug 536. In 957 Schulhäuser wurden "zweckmäßige Tische und Bänke" angeschafft.
- 17 Als Nachfolger von REIN wurde PETER PETERSEN Leiter der Universitätsübungsschule. Ich danke KURT MEINL (Jena) für Literaturhinweise.
- 18 Dieser Teil ist eine Zusammenfassung meines umfangreicheren Aufsatzes 1992b.
- 19 Die Gestalt der unter dem Namen "Versuchsschulen" zusammengefaßten Schulen war in der Weimarer Zeit sehr heterogen. Diese Uneinheitlichkeit wird zuweilen sogar als "Zersplitterung" (FÜHR 1970, S. 120) gewertet. Die schulrechtliche Grundlage für die entsprechenden Richtlinien und Grundsätze der Versuchsschularbeit ist lediglich für Berlin eindeutig geklärt (NYDAHL 1928, S.53-56). - Für die Oberstufe bezog man sich auf den Erlaß "Freie Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe der höheren Schule" (1922). - Der bei Hilker (1924, S. 450) erwähnte "Ministererlaß" (U III A Nr. 1040 vom 4. Juli 1923) ist *nicht* im Zentralblatt erschienen. Er befindet sich im Bundesarchiv Abt. Potsdam: Rep. 76 VII neu Sekt. 1 B-Teil I Nr. 85A, Volksschulen als Versuchsschulen 1923-1939. - Vgl. auch Anm. 25.
- 20 Die zukünftige Forschung wird die in den jeweiligen Schularchiven schlummern den Archivalien überhaupt erst einmal zur Kenntnis nehmen müssen.
- 21 Statistisches Jahrbuch 1933, S. 490. - Diese Quelle differenziert lediglich nach *Versuchsklassen*, nennt aber (ebd., Anm. 2) auch die Städte, in denen Versuchsschulen eingerichtet waren. Die angegebene Zahl der Versuchsklassen differiert für 1932 zwischen 637 Klassen mit 22570 Schülerinnen und Schülern (Berlin) und 8 Klassen mit 330 Schülerinnen und Schülern (Stettin).
- 22 Die Zahl setzt sich zusammen aus 99 Volksschulen in Städten, 17 höheren Schulen in Städten, 21 Landerziehungsheimen und 62 ländlichen Reformschulen. Die absoluten Zahlen liegen aber vermutlich noch um einiges höher, weil eine Reihe von Reformschulen *bewußt* den Versuchsschulstatus abgelehnt hat.
- 23 1931/32 gab es in *Preußen* 289 Sammelschulen und 6 Sammelklassen; in *Braunschweig* gab es 5 Sammelschulen und 2 Sammelklassen und in *Thüringen* 1 Sammelschule (FÜHR 1970, S. 345). Vgl. auch BREYVOGEL/ KAMP 1992, SANDFUCHS 1992.
- 24 Da im Hauptstrom der bisherigen Forschung lediglich das reformpädagogische Denken analysiert wurde, entsteht dieser Eindruck im Umfeld der Diskussion der "Grenzen der Erziehung" z. B. durch ein Zitat von ERICH WENIGER aus dem Jahr 1930: an der Reformpädagogik sei "weitaus das meiste ... bloße Literatur", es "bedeutet praktisch nichts", "eine uferlose Literatur und viel Gerede" (zit. nach TENORTH 1989, S. 133).
- 25 Dies wird bereits im Wortlaut des entsprechenden (bisher unveröffentlichten) Erlaß U III A 1040 des Preußischen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom 4.7.1923 deutlich: "Lehrer N. hat gelegentlich eines Besuches hier im Ministerium seine Anschauung über die Notwendigkeit ländlicher Versuchsschulen



vorgetragen. [...] Da Lehrer N. die geeignete Persönlichkeit zu sein scheint, die Frage der Arbeitsweise der Landschule im Sinne meiner Lehrplanrichtlinien durch wohlüberlegte und seelenkundlich begründete Versuche klären zu helfen, so wollen die Regierung [...] den zuständigen Kreisschulrat ermächtigen, dem Lehrer N. im Rahmen des Möglichen Freiheit zur Gestaltung einer heimatlichen Versuchsschule zu gewähren. Hierzu würde auch eine gewisse Freiheit gegenüber dem Stundenplan bei Innehaltung der Gesamtstundenzahl und eine verständige Freiheit inbezug auf Lehrplan und Lehrmittelvorschriften gehören. [...] Sollte es auf diese Weise gelingen, eine vorbildliche ländliche Versuchsschule zu schaffen, so würde die Regierung, um dem Versuch Werbekraft zu geben, prüfen und mir berichten, ob es zweckmäßig wäre, den zuständigen Kreisschulrat zu ermächtigen, die Lehrer des Kreises zur Besichtigung anzuregen und nötigenfalls hierzu einen kurzfristigen, im allgemeinen 1 Tag nicht überschreitenden Urlaub zu gewähren. Ebenso würde die Regierung zu prüfen haben und mir berichten, ob auch aus anderen Kreisen befähigte Lehrer, die im Sinne einer Neugestaltung und Höherentwicklung der Landschulen arbeiten, zur Besichtigung der Versuchsschule angeregt und gegebenenfalls zu diesem Zwecke zu beurlauben seien." (Auszug).

26 Bundesarchiv, Abt. Potsdam: Reichsministerium des Inneren, Abt. II, Nr. 2684: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Januar 1927-März 1932), S. 45: Protokoll des Gesamtvorstandes des Zentralinstituts vom 30. Mai 1928.

27 Ebd. Protokoll vom 15. Mai 1931 und 18. Juni 1931. Die Idee einer "Musterschule" (S. 156), bei der die Lehrerstellen im Einvernehmen mit dem Zentralinstitut besetzt werden sollten, taucht bereits im Protokoll vom 13. November 1929 auf.

28 Die "Versuchsschulpraxis" im Nationalsozialismus ist ebenfalls noch kaum erforscht.

## Quellen

### 1. Ungedruckte Quellen

Brandenburgisches Landeshauptarchiv (BLA) Potsdam

- Rep. 2 A II Pdm 31: Protocoll über die Verhandlungen der Herrn Diocesanen der Potsdamischen Superintendentur in der am 15. Mai 1811 mit den Superintenden ten gehaltene Schulkonferenz. 28 Folioseiten.
- Rep. 2 A II Pdm 30: Die Unterweisung und Fortbildung der Schullehrer in der Superintendentur Potsdam 1810-1867.
- Rep. 2 A II Spa 13: Die Unterweisung und Fortbildung der Schullehrer in der Superintendentur Spandau 1810-1901.
- Rep. 2 A II Pdm. 30: Verzeichnis der aus der Comunal-kasse zu Werder für die Schule und ihre Lehrer angeschafften Schriften über Erziehung.
- Rep. 2 A II Pdm. Gen. 1101: Die Übersicht der Fortschritte welche das Elementar- und Bürgerschulwesen seit dem Jahr 1808 gemacht hat, 1827.

Rep. 76 VII neu Sekt. 1 B-Teil I Nr. 85A: Volksschulen als Versuchsschulen 1923-1939.

Reichsministerium des Inneren, Abt. II, Nr. 2684: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Januar 1927-März 1932).

## 2. Gedruckte Quellen

BASEDOW, J.B./ CAMPE, J.H. (Hrsg.): Pädagogische Unterhandlungen. Erstes Stück, Dessau 1777.

BASEDOW, J.B.: Vorstellungen an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen und Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt. Mit einem Plane des Elementarbuches der menschlichen Erkenntniß. Hamburg 1768.

BRANDES, G.F.: Ueber den verminderten Sinn des Vergnügens. In: Berlinische Monatsschrift, 15. Bd. (1790), S. 470. (Eine Entgegnung dazu von JOHANN CHRISTOPH FRIEDRICH GUTSMUTHS in: Braunschweigischen Journal 1791, S. 225.)

BRZOSKA, H.G.: Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung. Leipzig 1836.

ECKHARDT, K. (Hrsg.): Die Arbeitsschule auf dem Lande. Unterrichtsberichte aus Schulen des Kreises Biedenkopf. Langensalza 1922, ebd. <sup>2</sup>1924.

ECKHARDT, K.: Die Landschule. (Handbuch der Volksschulpädagogik, 5.) Frankfurt a.M. 1931. [Darin auch Berichte aus Schulen im Aufsichtsbezirk ECKHARDTS als Regierungs-Schulrat in Koblenz seit 1929.]

Freie Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe der höheren Schule. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen, hrsg. vom Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, 64. Jg., Berlin 1922, H. 3, S. 38f.

GEDIKE, F.: Über Berlin. Briefe "von einem Fremden" in der Berlinischen Monatsschrift 1783-1785. Kulturpädagogische Reflexionen aus der Sicht der "Berliner Aufklärung". Hrsg. von H. SCHOLTZ unter Mitwirkung von ERNST KRÖGER. Berlin 1987.

GRELLMANN, H.: Staatskunde von Teuschland im Grundriß. Göttingen 1790.

GROSSMANN, W.: Ländliche Versuchsschulen. Ein Beitrag zur Durchführung der "Richtlinien". In: WOLFF, M. (Hrsg. in Verbindung mit dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht): Die Volksschule auf dem Lande. Breslau 1925. [Dieser Band ist vermutlich das Ergebnis eines Lehrgangs 'Die Landschule', der vom 29. Sept. bis 1. Okt. 1924 vom Zentralinstitut abgehalten wurde. Das Programm in: Pädagogisches Zentralblatt, H. 8/9, 1924, S. 353.]

HILKER, F. (Hrsg.): Deutsche Schulversuche. Berlin 1924.

HOERNLE, E.: Elternbeiräte und Versuchsschulen. In: Das proletarische Kind 2 (1922), S. 18-20; zit. nach: Zur Schulpolitik und Pädagogik der KPD in der Weimarer Republik. Berlin 1974, S. 171-174.

Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 4 (1922). Berlin 1923.

KANT, I.: An das gemeine Wesen. In: BASEDOW, J.B./ CAMPE, J.H. (Hrsg.): Pädagogische Unterhandlungen. Dessau 1777, S. 296-301. Wiederabgedruckt in: KANT, I.: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Hrsg. H.-H. GROOTHOFF und E. REIMERS. Paderborn 1963, S. 62- 65.

- KARSTÄDT, O.: Versuchsschulen und Schulversuche. In: NOHL, H./ PALLAT, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 4: Die Theorie der Schule und der Schulaufbau. Langensalza 1928, S. 333-364.
- KLOOS, H./ LINK, W.: Die einklassige Schule als Arbeits- und Gemeinschaftsschule. Osterwieck 1923.
- KLOOS, H.: Erfahrungen und Vorschläge aus der Versuchsarbeit der Einklassigen. Langensalza 1926.
- LIETZ, H.: Lebenserinnerungen. Von Leben und Arbeit eines deutschen Erziehers. Veckenstedt a. Harz 1921.
- LIETZ, H.: Was bedeuten Pädagogisches Universitäts-Seminar und Übungsschule zu Jena für die Deutschen Land-Erziehungsheime. In: Hofmann, B.: Das Lebenswerk Prof. Dr. WILHELM REINS. Langensalza 1917, S. 120-126.
- NATORP, L.: Brief an den Freiherrn VON VINCKE, Potsdam 2.12.1810. Gedruckt in: LICHTENSTEIN, E.: Aus dem Krisenjahr der PESTALOZZISCHULREFORM in Preußen. Ein unveröffentlichter Brief von B. CHR. L. NATORP. In: Z.f.Päd. 1 (1955), S. 98-107.
- NEUGEBAUER, W. (Hrsg.): Schule und Absolutismus in Preußen. (Veröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin, Bd. 83.) Berlin/ New York 1992.
- NYDAHL, J. (Hrsg.): Das Berliner Schulwesen. Berlin 1928.
- REIN, W. (Hrsg.): Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Langensalza 1888ff.
- RIEMANN, C.F.: Beschreibung der Reckanschen Schule. Dritte, ganz umgearbeitete und mit durchgängigen Erläuterungen, praktischen Anweisungen und Beyspielen für Lehrer in niederen Bürger- und Landschulen vermehrte Ausgabe. Mit einer Vorrede, welche eine kurze Geschichte dieser Schule seit ihrer jetzt gerade 25-jährigen Dauer enthält. Berlin/ Stettin 1798.
- ROCHOW, F.E. von: Sämtliche pädagogische Schriften. Hrsg. von F. JONAS u. F. WIENECKE. 4 Bde., Berlin 1907-1910.
- Statistisches Jahrbuch der deutschen Städte. Amtliche Veröffentlichung des Deutschen Städtetages. Bearbeitet vom Verbands der deutschen Städtestatistiker, 24. Jg. (= NF 3), Leipzig 1929.
- Statistisches Jahrbuch deutscher Städte. Amtliche Veröffentlichung des Deutschen Städtetages. Bearbeitet vom Verbands der deutschen Städtestatistiker, 28. Jg. (= NF 7), Jena 1933.
- STUVE, J.: Über die ROCHOWSche Schule in Reckahn. In: Berlinische Monatsschrift, Jg. 1787, 10. St., S. 325-341.

## Literatur

- AMLUNG, U./ HAUBFLEISCH, D./ LINK, J.-W./ SCHMITT, H. (Hrsg.): Die alte Schule überwinden. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. (Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung, Bd. 15.) Frankfurt a.M. 1992.
- ASMUS, W.: JOHANN FRIEDRICH HERBART. Eine pädagogische Biographie. Band II: Der Lehrer 1809-1841. Heidelberg 1970.

- BERG, Chr./ HERRMANN, U.: Industriegesellschaft und Kulturkrise. Ambivalenzen der Epoche des Zweiten Deutschen Kaiserreichs 1870-1918. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV: 1870-1918. Hrsg. von Chr. BERG. München 1991, S. 1-56.
- BERGNER, R.: Magdeburger Schulversuche mit BERTHOLD OTTOS Schulkonzept zur Zeit der Weimarer Republik. In: AMLUNG/ HAUBFLEISCH/ LINK/ SCHMITT 1992, S. 158-184.
- BLIEDNER, A.: KARL VOLKMAR STÖY und das Pädagogische Universitätsseminar. Leipzig 1886.
- BÖHM, A.: Das Pädagogische Universitäts-Seminar in Jena in den 50 Semester unter Professor REIN. In: Jenaer Seminarbuch. Festschrift zum 50. Semester des Pädagogischen Universitäts-Seminar unter Prof. Dr. W. REIN. Hrsg. von früheren Mitgliedern. (Mitteilungen aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar, Bd. 14.) Langensalza 1911, S. 235-265.
- BÖHME, G.: Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und seine Leiter. Zur Pädagogik zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Neuburgweier/ Karlsruhe 1971.
- BRAEUNER, G.: Die Militärakademie von Colmar. In: GOTTLIEB KONRAD PFEFFEL: 1736-1809. Satiriker und Philanthrop. Eine Ausstellung der Badischen Landesbibliothek Karlsruhe. Ausstellungskatalog hrsg. von der Bad. Landesbibliothek. In Zusammenarbeit mit der Stadt Colmar. Karlsruhe 1986, S. 154-171.
- BREYVOGEL, W./ KAMP, M.: Weltliche Schulen in Preußen und im Ruhrgebiet. Forschungsstand und statistische Grundlagen. In: AMLUNG/ HAUBFLEISCH/ LINK/ SCHMITT 1992, S. 185-220.
- BRÜGGEMANN, Th., in Zusammenarbeit mit H.-H. EWERS: Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1750-1800. Stuttgart 1982.
- CHIOUT, H.: Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland. Neue Wege und Inhalte in der Volksschule. Hrsg. v. d. Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt a.M. Dortmund 1955.
- FLECKENSTEIN, H.: Höhere Schulen auf neuen Wegen. Ein Bericht über neue Unterrichts- und Organisationsformen an Höheren Schulen in der Bundesrepublik. Hrsg. v. d. Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt a.M. Frankfurt a.M. 1958.
- FLITNER, A.: Brennpunkte gegenwärtiger Pädagogik. Studien zur Schul- und Sozialerziehung. München 1969.
- FREYER, M.: ROCHOWS "Kinderfreund". Wirkungsgeschichte und Bibliographie. Bad Heilbrunn 1989.
- FRIES, W.: Die wissenschaftliche und praktische Ausbildung für das höhere Lehramt. München 1910.
- FÜHR, Chr.: Schulversuche 1965/66. Teil I: Gesamtdarstellung. Weinheim 1967.
- FÜHR, Chr.: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Weinheim/ Berlin/ Basel 1970.
- GARBER, J./ SCHMITT, H.: Affektkontrolle und Sozialdisziplinierung: Protestantische Wirtschaftsethik und Philanthropismus bei CARL FRIEDRICH BAHRDT. In: SAUDER, G./ WEISS, Chr. (Hrsg.): CARL FRIEDRICH BAHRDT (1740-1792). St. Ingbert 1992, S. 127-156.
- GEBHARDT, J.: ERNST CHRISTIAN TRAPP - ein streitbarer Pädagoge und Publizist der Aufklärung. Eine Studie zur Theoriegeschichte der Pädagogik. Diss. Halle 1984. (masch.)
- GLÄSS, Th./ KLAPKI, W.: Schulversuche und Versuchsschulen. In: GROOTHOFF, H.-H./ STALLMANN, M. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Stuttgart/ Berlin 1968, Sp. 872-875.

- GREISER, M.: Die Entwicklung des Neuwieder Schulwesens. Diss. Köln 1929.
- HAUBFLEISCH, D.: Schulfarm Insel Scharfenberg. Reformpädagogische Versuchsschularbeit im Berlin der Weimarer Republik. In: AMLUNG/ HAUBFLEISCH/ LINK/ SCHMITT 1992, S. 65-88.
- HERRMANN, U.: ERNST CHRISTIAN TRAPP - Person und Werk. In: TRAPP, E.C.: Versuch einer Pädagogik. Unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe Berlin 1780. Besorgt von U. HERRMANN. Paderborn 1977, S. 419-448.
- HERRMANN, U.: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV: 1870-1918. Hrsg. von CHR. BERG. München 1991, S. 147-178.
- HINZ, R.: PESTALOZZI und Preußen. Zur Rezeption der Preußischen Pädagogik in der preußischen Reformzeit (1806/07-1812/13). Frankfurt a.M. 1991.
- HIRSCH, E.: Halberstadt und Dessau. Zwei Kulturkreise der GOETHEzeit in ihren Wechselwirkungen. In: Festschrift zur 250. Wiederkehr der Geburtstage von JOHANN WILHELM LUDWIG GLEIM und MAGNUS GOTTFRIED LICHTWER. Beiträge zur deutschen Literatur des 18. Jahrhunderts. Hrsg. vom Gleimhaus. Halberstadt 1969, S. 123-151.
- HOSÄUS, W.: FERDINAND OLIVIER, ERNST TILlich und die OLIVIER-TILliche Erziehungs- und Unterrichts-Anstalt zu Dessau. (Mitteilungen des Vereins für Anhaltische Geschichte und Altertumskunde, Bd. 7.) Dessau 1898.
- Index deutschsprachiger Zeitschriften 1750-1815. Erstellt durch eine Arbeitsgruppe unter Leitung von KLAUS SCHMIDT. Hildesheim 1990.
- JEISMANN, K.-E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten, 1787-1818. Stuttgart 1974.
- Jenaer Seminarbuch. Festschrift zum 50. Semester des Pädagogischen Universitäts-Seminar unter Prof. Dr. W. REIN. Hrsg. von früheren Mitgliedern. (Mitteilungen aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar, Bd. 14.) Langensalza 1911.
- KAFFENBERGER, H.: KARL VOLKMAR STÖY - Begründer des pädagogischen Seminars an der Jenaer Universität. In: Jenaer Erziehungsforschung. Wissenschaftliche Beiträge aus der Praxis für die Praxis. Hrsg. vom Direktor der Sektion Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Als Manuskript gedruckt. Jena 1986, S. 38-57.
- KERSTING, C.: Die Genese der deutschen Pädagogik. Studien zur Philanthropischen Revision im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaftsentwicklung. Weinheim 1993.
- KOPTITZSCH, F.: Grundzüge einer Sozialgeschichte der Aufklärung in Hamburg und Altona. 2 Tle., Hamburg 1982.
- KOPTITZSCH, F.: Reformversuche und Reformen der Gymnasien und Lateinschulen in Schleswig-Holstein im Zeitalter der Aufklärung. In: DERS. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungsgeschichte Schleswig-Holsteins von der Aufklärung bis zum Kaiserreich. (Studien zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte Schleswig-Holsteins, Bd. 2.) Neumünster 1981, S. 61-88. Wiederabgedruckt unter dem Titel: Reformversuche und Reformen von Lateinschulen und Gymnasien im Zeichen der bürgerlichen Aufklärungsbewegung. In: HERRMANN, U. (Hrsg.): Die "Bildung des Bürgers". Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und der Gebildeten im 18. Jahrhundert. Weinheim/ Basel 1982, S. 245-265.
- KOSELLECK, R.: Preußen zwischen Reform und Revolution. Allgemeines Landrecht, Verwaltung und soziale Bewegung von 1791 bis 1848. 3. Aufl. (= unveränderter Nachdruck der 2. berichtigten Auflage von 1975) Stuttgart 1981.

- KRAUSE, H.: Einleitung zu: FRIEDRICH GABRIEL RESEWITZ: Die Erziehung des Bürgers. (Unveränderter Nachdruck der Ausgabe Wien 1787.) Glashütten/Taunus 1975, S. 1-81.
- KUHLEMANN, F.M.: Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preussischen Volksschulwesens 1794-1872. (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Bd. 96.) Göttingen 1992.
- LASSAHN, R./ STACH, R.: Geschichte der Schulversuche. Theorie und Praxis. Heidelberg 1979.
- LEHBERGER, R.: "Schule als Lebensstätte der Jugend". Die Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen in der Weimarer Republik. In: AMLUNG/ HAUBFLEISCH/ LINK/ SCHMITT 1992, S. 32-64.
- LESCHINSKY, A./ ROEDER, P.M.: Schule im Historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart 1976.
- LEYSER, J.: KARL FRIEDRICH BAHRDT, der Zeitgenosse PESTALOZZI, sein Verhältnis zum Philanthropismus und zur neuem Pädagogik. Ein Beitrag zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Neustadt a.d.H. 1867.
- LINK, J.-W.: Das Haus in der Sonne. Eine Westerwälder Dorfschule im Brennpunkt internationaler Landschulreform. In: AMLUNG/ HAUBFLEISCH/ LINK/ SCHMITT 1992, S. 247-267.
- LÜDTKE, A.: Lebenswelten und Alltagswissen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV: 1870-1918. Hrsg. von CHR. BERG. München 1991, S. 57-90.
- MENZE, C.: Die Bildungsreform WILHELM VON HUMBOLTS. Hannover 1975.
- MENZEL, R.: Anmerkungen zur Tätigkeit der Pädagogen HEINRICH BRZOSKA und HEINRICH GRÄFE an der Universität Jena. In: Jenaer Erziehungsforschung. Wissenschaftliche Beiträge aus der Praxis für die Praxis. Hrsg. vom Direktor der Sektion Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Als Manuskript gedruckt. Jena 1986, S. 27-37.
- NEUGEBAUER, W.: Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen. (Veröffentlichung der Historischen Kommission zu Berlin, Bd. 62.) Berlin/ New York 1985.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/ München 1992.
- RADDE, G.: FRITZ KARSEN. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. (Historische und Pädagogische Studien, Bd. 4.) Berlin 1973.
- REIN, W. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza 1898ff.
- SANDFUCHS, U.: Die weltlichen Schulen im Freistaat Braunschweig: Schulpolitischer Zankapfel und Zentren der Schulreform. In: AMLUNG/ HAUBFLEISCH/ LINK/ - SCHMITT 1992, S. 221-246.
- SCHMITT, H.: Schulreform im aufgeklärten Absolutismus. Leistungen, Widersprüche und Grenzen philanthropischer Reformpraxis im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 12.) Frankfurt a.M. 1979.
- SCHMITT, H.: Versuchsschule vor zweihundert Jahren. Ein Besuch am Dessauer Philanthropin. In: BECK, J./ BOEHNCKE, H. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrer, Bd. 5. Reinbek 1980, S. 343-355.
- SCHMITT, H.: JOHANN STUVE (1752-1793): Ein philanthropischer Aufklärer auf dem Wege zur bürgerlichen Gesellschaft. Einleitung zu: STUVE, J.: Kleine Schriften gemeinnützigen Inhalts. (Ges. u. hrsg. von J.H. CAMPE.) 2 Bde., Braunschweig 1794; Reprint Vaduz 1982, S. XI-CXVIII.

- SCHMITT, H.: Pressefreiheit, Zensur und Wohlverhalten. Die Braunschweigische Schulbuchhandlung zur Zeit der Französischen Revolution. In: GARBER, J./ SCHMITT, H. (Hrsg.): Die bürgerliche Gesellschaft zwischen Demokratie und Diktatur. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. WALTER GRAB. Marburg 1985. Wiederabgedruckt in: BÖNING, H. (Hrsg.): Französische Revolution und deutsche Öffentlichkeit. Wandlungen in Presse und Alltagskultur am Ende des achtzehnten Jahrhunderts. (Deutsche Presseforschung, Bd. 28.) München/ New York/ London/ Paris 1992, S. 341-368.
- SCHMITT, H.: Vernunft fürs Volk. CHRISTIAN GOTTHILF SALZMANN im Einfluß der Französischen Revolution. In: Freiheit-Gleichheit-Schwesterlichkeit. Männer und Frauen zur Zeit der Französischen Revolution. Wiesbaden 1989, S. 350-370.
- SCHMITT, H.: Politische Reaktionen auf die Französische Revolution in der philanthropischen Erziehungsbewegung in Deutschland. In: HERRMANN, U./ OELKERS, J. (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim/ Basel 1990, S. 163-184.
- SCHMITT, H.: Selbstverwaltung und dezentrale Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Schule. Historische Bezüge und aktuelle Erwartungen. In: Die Deutsche Schule 84 (1992), S. 81-93. (a)
- SCHMITT, H.: Topographie der Reformschulen in der Weimarer Republik: Perspektiven ihrer Erforschung. In: AMLUNG/ HAUBFLEISCH/ LINK/ SCHMITT 1992, S. 9-31. (b)
- SCHÖLER, W.: Der fortschrittliche Einfluß des Philanthropismus auf das niedere Schulwesen im Fürstentum Anhalt-Dessau 1785-1800. Berlin 1957.
- SCHULTZE, W.: Die Frankfurter Tagung. Bedeutung und Ertrag der Versuchsschularbeit für die deutsche Schule. In: Die Deutsche Schule 48 (1956), S.145-147.
- STEHLE, B.: Der Philanthropismus und das Elsaß. Straßburg 1913.
- STÜBIG, H.: Pädagogik und Politik in der preussischen Reformzeit. Studien zur Nationalerziehung und Pestalozzi-Rezeption. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 21.) Frankfurt a.M. 1981.
- TENORTH, H.-E.: Pädagogisches Denken. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 5: 1918-1945. Hrsg. von D. LANGEWIESCHE und H.-E. TENORTH. München 1989, S. 111-153.
- VOGEL, B.: Die preußischen Reformen als Gegenstand und Problem der Forschung. In: DIES. (Hrsg.): Preußische Reformen 1807- 1820. Königstein/Ts. 1980, S. 1-27.
- WEHRMANN, V.: Die Aufklärung in Lippe. Ihre Bedeutung für Politik, Schule und Geistesleben (Lippische Studien, Bd. 2.) Detmold 1972.
- WIENECKE, F.: Die Einführung der PESTALOZZISCHEN Methode in den Schulen der Kurmark (1809-1816). In: Zeitsch. f. Gesch. der Erziehung und des Unterrichts 5 (1915), S. 168-201.
- WITTWER, W.: Die sozialdemokratische Schulpolitik in der Zeit der Weimarer Republik. Ein Beitrag zur politischen Schulgeschichte im Reich und in Preußen. (Historische und pädagogische Studien, Bd. 12.) Berlin 1980.

## "Volksbildung als Volk-Bildung"

### *Intentionen, Programme und Institutionen völkischer Erwachsenenbildung von der Jahrhundertwende bis zur Weimarer Republik*

In der umfangreichen Forschungsliteratur zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland (RÖHRIG 1991a; LANGEWIESCHE 1989) fehlt bisher die detaillierte Berücksichtigung dezidiert *völkischer* Vorstellungen. Hat die Historische Bildungsforschung die Intentionen, Programme und Institutionen völkischer Erwachsenenbildung zwar beiläufig erwähnt (URBACH 1971, S. 22f.; VERAGUTH 1976, S. 170-172; RÖHRIG 1991a, S. 468), nicht jedoch systematisch erforscht, so gilt für die Historiographie der völkischen Bewegung, daß sie die pädagogisch-philosophischen ebenso wie die pädagogisch-praktischen Dimensionen völkischen Denkens ebenfalls ausgeklammert hat - allenfalls sind diese zufällig mit in den Blick geraten (BERGMANN 1970, S. 219-249; KATER 1971; HAMEL 1967, S. 123-166). Was der Blick auf völkische Konzepte der Erwachsenenbildung erfaßt, hängt entscheidend davon ab, welche pädagogischen Praxisfelder unter "Erwachsenenbildung" zu subsumieren sind und welche Bedeutung den einzelnen Bereichen in der Analyse zukommen soll. Allgemeine Einigkeit besteht darüber, daß Volkshochschulen, Bücherhallen und Volksbibliotheken den Kernbereich der Erwachsenenbildungsarbeit darstellen, was sich folglich in der Konzentration der Forschung auf diese Bereiche niederschlägt. Gerade für die völkischen Konzepte jedoch sind diejenigen Formen praktischer Bildungsarbeit besonders zu berücksichtigen, die im Blick auf die Erziehungswirklichkeit der Weimarer Republik jüngst erwähnt worden sind (LANGEWIESCHE 1989, S. 337): Buchgemeinschaften, Bühnengruppen, Vereine für "Heimatsbildung" und "staatsbürgerliche" Bildung sowie Organisationen im Spektrum der bildungsbürgerlichen Reformbewegung wie z. B. der bekannte DÖRER-BUND (KRATZSCH 1969). Ebenso wichtig für das Einsickern völkischer Ideologeme in breite Schichten der deutschen Bevölkerung schon des Kaiserreichs waren Bildungs- und Agitationsformen innerhalb des bürgerlichen Vereins- und Parteiwesens (PUHLE <sup>2</sup>1975, KAMPE 1988, CHICKERING 1984).

### 1. Zur Ideengeschichte völkischer Volksbildung

Auf den ersten Blick mag die Konvergenz von völkischer Weltanschauung mit Theorie und Praxis der Volks- bzw. Erwachsenenbildung verwundern. Vergegenwärtigt man sich jedoch die Tatsache, daß die damaligen Konzepte



von Volksbildung nicht nur auf gestiegene Bildungsanforderungen der modernen industriellen Arbeitsgesellschaft antworten wollten, sondern auch ebenso deutlich durch das kulturkritisch gestimmte Krisengefühl großer Gruppen des wilhelminischen Bürgertums motiviert waren, dann wird schnell verständlich, warum sich völkische Kreise die Regeneration des Volkes von einer Reform der *Bildung* (HERRMANN 1991) und insbesondere der Institutionalisierung völkisch-nationaler Bildungskonzepte erhoffen durften. Auf die Herausforderungen der Moderne antworteten *die einen* durch die Wiederbelebung identitätsstiftender traditioneller Bildungsmuster, *die anderen* durch die Rückbesinnung auf eine angeblich zeitlose Substanz des Deutschtums, die man mit Hilfe sozialdarwinistisch-rassentheoretischer Denksysteme zu definieren trachtete. Beide Reaktionen trafen zusammen in den Vorstellungen einer "zweiten Reformation" des deutschen Volkes - wobei man "reformatio" als "Rückbildung" verstand -, in deren Verlauf es den Kern der nationalen Identität von den Schlacken der Moderne zu reinigen gälte. Die Vorstellung einer "zweiten" oder der Vollendung der ersten Reformation wurden in religiös fundierten Bildern einer "deutschen Wiedergeburt" radikalisiert, die sich zum Syndrom einer "deutschen Apokalypse" (VONDUNG 1988) steigern konnten.

Erste Ansätze solcher Vorstellungen wurden bereits einige Zeit vor der Jahrhundertwende nicht nur im Umfeld der "Zeitschrift für den deutschen Unterricht" und der sich dort konstituierenden "Deutschkunde" (FRANK 1973, S. 485-569; PANKAU 1983) diskutiert, sondern auch in den "Blättern für deutsche Erziehung" und im "Deutschen Volkswart" (STRANTZ 1901, NICKOL 1904, BRÜNING 1907, VOLKERT 1907, GRÄVELL 1907, GURLITT 1911, WOLF 1914)). Im zeitlichen Umfeld des Ersten Weltkriegs finden sich Erörterungen zur Regeneration des deutschen Bildungssystems und speziell der Erwachsenenbildung dann in nahezu sämtlichen Organen der völkischen Subkultur (KÖHLER 1913, STRANZ 1916, KRÜGEL 1917, STÄHLIN 1917, KAMRATH 1919, MASS 1919, STRANTZ 1919).

Inspiziert und beeinflusst von anderen zeitgenössischen Strömungen der Volksbildungs-Bewegung, aber in deutlicher Abkehr von deren spezifisch modernen Inhalten im Bildungsangebot, verstanden völkische Pädagogen und Weltanschauungspropheten Volksbildung primär als "Volk-Bildung". Diese Vorstellung ließ sich zwar ebenfalls im Selbstverständnis etwa der GESELLSCHAFT FÜR VOLKSBIldUNG ausmachen (DRÄGER 1975, S. 123 u.ö.; ROHRIG 1991a, S. 449) und auch im Volksbibliotheks-Konzept WALTER HOFMANNs (TAUER/ VODOSEK 1978, S. 43-84, 111), doch radikalisierten die Völkischen den nationalen Impuls zu einem sich eigentlich unpolitisch verstehenden Rassismus und verweigerten außerdem weitgehend die Partizipation an jeglichen staatlichen oder privaten Reforminitiativen im Bereich des Bildungssektors. In den Szenarien - und konkreten Projekten - völkischer Erwachsenenpädagogik ist schon um 1900 eine "Zerstörung der pädagogischen Vernunft" dingfest zu machen, deren bildungspolitische und erziehungspraktische Umsetzung großen Stils allerdings erst in der Zeit nach 1933 erfolgt ist (STEINHAUS 1988).

Schon im Jahre der Reichsgründung hatte der Mitbegründer der GESELLSCHAFT FÜR VOLKSBILDUNG, AUGUST LAMMERS, empfohlen, das Modell der dänischen Volkshochschule in Deutschland zu kopieren. In der Folgezeit kam es dabei zur recht unspezifischen Verwendung des Begriffs "Volkshochschule" für unterschiedlichste Formen von erwachsenenbezogener Fort- und Weiterbildung (RÖHRIG 1991a, S. 461f.). Erste deutsche Heimvolkshochschulen entstanden seit 1905 in Schleswig-Holstein, einer Region, deren kulturelle Identität gleichermaßen von der Orientierung *an* und der Abkehr *von* dänischen Einflüssen lebt. Als erste deutsche Volkshochschule im engeren Sinn jedoch hat man die Berliner HUMBOLDT-AKADEMIE bezeichnet, als deren Gegengründung sich die völkische ARNDT-HOCHSCHULE (s.u.) verstanden hat.

Sichtlich beeindruckt durch die Erziehungspraxis dänischer Volkshochschulen, die sich ihrerseits auf N. F. S. GRUNDTVIGS Volksbildungs-Idee berufen haben (FRIEDENTHAL 1983; FRIEDENTHAL-HAASE 1991; SCHEILE 1991; VOGEL 1990a,b; VOGEL 1991), nahm die völkisch inspirierte Volksbildung seit der Jahrhundertwende Gestalt an im Schnittfeld von "Deutschkunde" (PANKAU 1983, S. 141-221), Reformpädagogik<sup>1</sup>, Heimatbewegung (BRÜNING 1907, EHRENBURG 1918, HARTUNG 1991) und völkisch-religiösen Strömungen<sup>2</sup>. Die GRUNDTVIG-Rezeption in Deutschland ist dabei auf denkwürdige Weise gebrochen, im Kontext der völkischen Ideologie gar folgenreich verfälscht worden (VOGEL 1990b, S. 157). Die "Ausstrahlung GRUNDTVIGS auf die deutsche Volksbildungsbe-  
wegung ... beruhte auf der Modellwirkung der dänischen und schwedischen Heimvolkshochschulen" (FRIEDENTHAL 1983, S. 77). Umso leichter konnte der dänische Theoretiker zur reinen "Legitimationsfigur und Projektionsfläche werden" (SCHEILE 1991, S. 131), zumal seine Schriften zur Volksbildung erst 1927 in einer deutschen Übersetzung zugänglich waren (GRUNDTVIG 1927), als die GRUNDTVIG-Legende aber bereits perfekt war.

Im Kaiserreich war man auf die Mittlerdienste anderer Autoren angewiesen (HOLLMANN 1909, WARTTENWEILER-HAFTER 1913), wobei vor allem der Titel des berühmten Buches von HOLLMANN (1909) die Tendenz der deutschen Rezeption deutlich unterstreicht, Ideen und Praxis der dänischen VHS-Bewegung in den spezifisch deutschen Horizont einer "geistigen Wohlfahrtspflege" mit deutlich kulturkritischen und nationalistischen Zügen einzubetten (VOGEL 1990a, S. 192, 189). JULIUS KAFTANS Kennzeichnung von GRUNDTVIG als "Prophet des Nordens" (KAFTAN 1876) bildete, wörtlich genommen und vor allem rasseideologisch verstanden (HUNKEL 1917b), die Folie für die radikal-völkische Rezeption der GRUNDTVIGSchen VHS-Idee durch ERNST HUNKEL, BRUNO TANZMANN, RICHARD VONHOF und OTTO SIGFRID REUTER, für die eine "völkische oder volkliche Hochschule" (HUNKEL 1917a) nur auf dem Land als "Heimatschule"<sup>3</sup> und mit "rassereinem" Lehrer- und Schülerpersonal denkbar war.

## 2. Zur Ideologie und Praxis völkischer Erwachsenenbildung

Im folgenden sollen sechs Beispiele zu Ideologie und Praxis völkischer Erwachsenenbildung vorgestellt werden, wobei die unterschiedliche Differenziertheit und Ausführlichkeit der Darstellung durch die jeweilige Material- und Forschungslage zum jeweiligen Gegenstand bedingt ist. Eine abschließende Bewertung der Intentionen und vor allem Nachwirkung dieser historisch konkreten Ausformungen völkischer Erwachsenenbildung ist beim gegenwärtigen Forschungsstand verfrüht.

### 2.1 *Der Bund Deutscher Volkserzieher*

WILHELM SCHWANER<sup>4</sup> war ursprünglich Volksschullehrer, wechselte jedoch - nach einigen Jahren Schuldienst von seinem Beruf regelrecht angeekelt - in den Journalismus. Seit etwa 1890 glühender Anhänger der Ideen MORITZ VON EGIDYS, wurde er im Jahre 1894 Redakteur der "Kieler Neuesten Nachrichten"<sup>5</sup>. Nach persönlichen Reibereien mit Kieler Kollegen ging SCHWANER 1896 nach Berlin in die Redaktion der Tageszeitung "Berliner Reform", die EGIDYS Vorstellungswelt ebenfalls eng verbunden war. Anfang Mai 1897 bat SCHWANER sein Idol EGIDY um die Patenschaft für ein eigenes Zeitungsprojekt: am 1. Juli des gleichen Jahres erschien die 1. Nummer der Zeitschrift "Der Volkserzieher" (CARSTENSEN 1941, S. 22f.), dessen Redakteurs- und Mitarbeiterkreis zur Keimzelle einer Volkserzieher-Bewegung werden sollte, die 1907 mit dem BUND DEUTSCHER VOLKSERZIEHER ihre organisatorische Form fand.

Erste Impulse zur Gründung dieses Bundes hatte es aber schon früher gegeben. Bereits 1902 hatte SCHWANER zu den Initiatoren der Berliner FREIEN HOCHSCHULE<sup>6</sup> gezählt, bei deren Gründung außerdem THEODOR KAPPSTEIN, BRUNO WILLE und WILHELM BÖLSCHE<sup>7</sup> beteiligt gewesen waren. Im Jahre 1904 begann SCHWANER mit den "Volkserzieher-Wanderfahrten" (SCHWANER/ LICHTENBERGER 1904). Die Idee zu solchen gemeinsamen Wander- und Bildungserlebnissen hatte als erster der Volkserzieher FRANZ LICHTENBERGER geäußert, der in engem Kontakt zur Steglitzer Jugendbewegung stand.<sup>8</sup> Ein Jahr vor der Bundesgründung schließlich rief SCHWANER unter dem Titel "Unsere Bundesschule" zur Realisierung des Projekts eines "Nationalschultempels" auf (SCHWANER 1906), in dem - nach dem Vorbild der Landerziehungsheime von HERMANN LIETZ - schulentlassene Jugendliche im Sinne der Volkserzieher-Ideen unterrichtet werden sollten. Realisiert wurde diese Idee jedoch nicht.<sup>9</sup> SCHWANERS zunehmend völkische und vor allem deutsch-christliche Radikalisierung sowie das in Volkserzieher-Kreisen ungeklärte Problem, ob und wie man zu Fragen der Tagespolitik Stellung zu nehmen habe, spaltete bereits 1907 den Bund, der sich in bescheidenerem Umfang im April 1910 als BUND DEUTSCHER VOLKSERZIEHER e.V. unter seinem alten Führer wiedergründete. Zwei Jahre später entstand als Bundes-

heim das sog. "Hermannshaus" in Rattlar/ Waldeck sowie 1912 das kultische Zentrum der Religionsgemeinschaft UPLAND-BUND, der "Hermannstein".<sup>10</sup> Diese religiöse Gemeinschaft fristete in der Volkserzieher-Bewegung ein nicht unumstrittenes Sonderdasein, wobei SCHWANERS Aktivitäten immer ausschließlicher der Begründung einer deutsch- "kristlichen" Religion als eigentlichem Kern der Volkserzieher-Idee zuflossen. Der Kriegsbeginn sah auch die Volkserzieher in den Reihen der August-Schwärmer; die Publizistik des Kreises wurde kurzfristig stark politisiert, religiöse Fragen traten etwas in den Hintergrund. Seit 1917 führte die Zeitschrift den Titel "Der Deutschmeister", seit dem 24.12.1917 existierte ein enger Kreis bedingungsloser SCHWANER-Jünger als DEUTSCHMEISTER-ORDEN.<sup>11</sup>

Die Ideenwelt der Volkserzieher partizipierte an sämtlichen kulturkritischen Denkströmungen der Epoche und an den Vorstellungen aller zeitgenössischen bildungsbürgerlichen Reformbewegungen<sup>12</sup>, wobei der Einfluß der Lebensreform- und Jugendbewegung an erster Stelle stehen dürfte. Besonders akzentuiert wurde diese Mischung durch die dominierende Rolle SCHWANERS und seines Denkens, dessen traumatische Erfahrungen mit der rüden Erziehungswirklichkeit wilhelminischer Lehrerseminare und des staatstreuen orthodoxen Protestantismus in nahezu jedem seiner Beiträge für den "Volkserzieher" spürbar sind. Die Hinwendung zum Denken NIETZSCHES und den unterschiedlichen freireligiösen Strömungen der Jahrhundertwende werden vor diesem Hintergrund verständlich. SCHWANER hat sich ausdrücklich immer zu EGDY bekannt; hinsichtlich seiner pädagogischen Ideen dürfte der Einfluß der Berliner Schulreformer LUDWIG GURLITT<sup>13</sup> und BERTHOLD OTTO sowie derjenige von HERMANN LIETZ unbestreitbar sein. Erwähnenswert in Hinblick auf die religiösen Konzepte der Volkserzieher sind - neben dem omnipräsenten Einfluß NIETZSCHES (ASCHHEIM 1988) - der Neugnostiker EUGEN HEINRICH SCHMITT<sup>14</sup>, der völkisch-religiöse ADALBERT LUNTOWSKI sowie vor allem LUDWIG FAHRENKROG<sup>15</sup>.

Die Grundidee der Volkserzieher-Bewegung bestand darin, durch die Erziehung der Erzieher mittels Selbsterziehung die Jugenderziehung zu revolutionieren, um so letztlich die gesamte Gesellschaft im Sinne der Bewegung umzugestalten (NORDHEIM 1901). Als wahre "Volkserzieher" galten dabei Lehrer, "Preßmensen": also Journalisten, Soldaten und Priester (SCHWANER 1908). Die favorisierte Arbeitsform war - neben gemeinsamen Wandern und Vortragsveranstaltungen jeglicher Art - die Arbeitsgemeinschaft; hier wird der Einfluß reformpädagogischer Ideen auf den Volkserzieher-Kreis besonders deutlich. Daneben versuchte SCHWANER, mit Hilfe der Versandabteilung seines Verlags, einer Leihbibliothek, der Zeitschrift "Der Bücherfreund" sowie mit Bücher-Auswahllisten im "Volkserzieher" und im "Upland"<sup>16</sup> die Lektürevorlieben der Volkserzieher gezielt zu beeinflussen (SCHWANER 1911).

In den "Kriegszielen" der Volkserzieher formulierte SCHWANER seine pädagogischen Forderungen, deren Erfüllung er an ein siegreiches Kriegsende knüpfte. Im Zentrum des Unterrichtsgeschehens stand als Hauptfach, als

*Religionsfach*, die Geschichte des eigenen Volkes, ergänzt durch die Religionsgeschichte der großen Kulturvölker des Altertums und der Neuzeit (SCHWANER 1914/1916). In den im März 1918 formulierten Gedanken zu einer "Deutschen Fortbildungsschule" (SCHWANER 1918b), die er als wahre "deutsche Volksschule" oder "deutsche Lebensschule" begriff, trat neben die Geschichte die "staatsbürgerliche" Unterweisung. Als "Vorbilder der deutschen Jugend" wurden als "unsere Apostel" proklamiert: KARL DER GROSSE, BARBAROSSA, LUTHER, der GROSSE KURFÜRST, FRIEDRICH DER GROSSE, BACH, GOETHE, SCHILLER, BEETHOVEN, der FREIHERR VON STEIN, Kaiser WILHELM I. und schließlich BISMARCK. Diese Namen finden sich so oder ähnlich bereits bei JULIUS LANGBEHN (1890) sowie in den meisten programmatischen Schriften der deutschkundlichen Bewegung. Da den Schulungsabenden der Volkserzieher-Bewegung insbesondere die Schriften HOUSTON STEWART CHAMBERLAINS, PAUL DE LAGARDES und RICHARD WAGNERS zugrundelagen (CARSTENSEN 1941, S. 110), kann man den BUND DEUTSCHER VOLKSERZIEHER wohl mit Recht als "Vorläufer und Ansatzpunkt der Bestrebungen einer völkischen und artgemäßen Erziehung" (CARSTENSEN 1941, S. 109) bezeichnen.

## 2.2 *Die Vereinigung für Vaterländische Vorträge / Arndt-Hochschule in Berlin*

Unter der Überschrift "Die Berliner Vorträge zum monarchischen Sozialismus" kündigte "Der Volkserzieher" im Frühjahr 1916 eine Reihe von Vortragsveranstaltungen an (SCHEFFER 1916), mit denen die Geschichte der späteren ARNDT-HOCHSCHULE beginnt. Die Idee zu solchen Vorträgen stammte ursprünglich von SCHWANER selbst (SCHEFFER 1921, S. 3), zu dessen Volkserzieher-Kreis THEODOR SCHEFFER gehört hatte, der inzwischen ein Mitglied des DEUTSCHEN ORDENS<sup>17</sup> und des DEUTSCHEN KULTURBUNDES FÜR POLITIK<sup>18</sup> geworden war. Zur Pflege "wahrhaften und wehrhaften deutschen Sinnes" wurde in einem größeren Kreis von Berliner Alldutschen und Völkischen am 3. April 1916 die Gründung der VEREINIGUNG FÜR VATERLÄNDISCHE VORTRÄGE beschlossen, die in der Folgezeit zu bestimmten Themen sog. "Erörterungsabende" und "Deutsche Dichterabende" anbot sowie eine "Deutsche Woche", die zweimal jährlich stattfinden sollte (SCHEFFER 1921, S. 4-8).

Angeregt durch BRUNO TANZMANNs "Denkschrift zur Begründung einer deutschen Volkshochschule" (TANZMANN 1917), trafen sich im Dezember 1917 in der Gartenstadt Dresden-Hellerau Vertreter der VEREINIGUNG FÜR VATERLÄNDISCHE VORTRÄGE, des BUNDES FÜR DEUTSCHE VOLKSHOCHSCHULEN und der SIGFRIDSGILDE des DEUTSCHEN ORDENS. In diesem Kreis wurde erstmals der Plan einer sog. ARNDT-HOCHSCHULE erörtert. Dazu gründete sich am 7. 12. 1917 ein "Vorbereitender Auschuß", dem mehrere völkische Publizisten und Schriftsteller - u. a. SCHEFFER, HUNKEL, SCHWANER - sowie der alldutsche Professor DIETRICH SCHÄFER angehörten. Zwei Mitglieder der FICHTE-GESELLSCHAFT waren ebenfalls beteiligt. Nach längeren Diskussionen einigte man sich im Januar 1918 auf ERNST MORITZ ARNDT als Namenspatron

der geplanten völkischen Erwachsenenbildungseinrichtung. Der Satzungsentwurf stammt von FRANK GLATZEL, dem damals noch engen Gefolgsmann von OTGER GRÄFF und dessen "Greifenbund"<sup>19</sup>.

Kriegsende und Revolution unterbrachen die weiteren Aktivitäten, zur Gründung der ARNDT-HOCHSCHULE kam es erst am 17. 9. 1919. Neben SCHEFFER sollten in der Folgezeit die Professoren FRIEDRICH SOLGER, ein Geologe an der Berliner Friedrich-Wilhelms-Universität, und MAX KLOSS, Elektroingenieur an der Technischen Hochschule Berlin-Charlottenburg, die weitere Geschichte dieser völkischen Erwachsenenbildungseinrichtung prägen.

### *2.3 Völkische Anfänge der niedersächsischen Volkshochschul-Bewegung*

In der Heimatzeitschrift "Niedersachsen" erschien im Frühjahr 1919 der Aufruf KONRAD HAENISCHS zur Gründung von Volkshochschulen mit einem Zusatz, in dem die Gründung eines "Arbeitsamtes" des BUNDES FÜR NIEDERSÄCHSISCHE VOLKSHOCHSCHULEN bekannt gegeben wurde.<sup>20</sup> Unterzeichner waren der Bremer Oberlehrer RICHARD VONHOF, der Schriftleiter der Zeitschrift "Niedersachsen" HANS PFEIFFER, sowie ALEXANDER VON RÖSSING, der Direktor der Deutschen Bank in Bremen. Eine erweiterte Fassung dieses Aufrufs mit deutlich völkischer Diktion erschien im Mai 1919 an gleicher Stelle und trug bereits die Unterschriften bedeutender Persönlichkeiten des bremisch-niedersächsischen Bildungs- und Besitzbürgertums sowie mehrerer bekannter Protagonisten der bremisch-niedersächsischen Heimatbewegung. Die ersten Initiativen zur Gründung niedersächsischer Volkshochschulen erfolgten jedoch schon im Kaiserreich und sind deutlich von zwei wichtigen Persönlichkeiten der völkischen Bewegung Norddeutschlands geprägt, nämlich von VONHOF und OTTO SIGFRID REUTER, dem Bremer Telegraphen-Direktor und Gründer des DEUTSCHEN ORDENS. Beide gehörten zu den regelmäßigen Autoren der bremisch-niedersächsischen Heimatzeitschrift, in der sie nicht nur völkische Ideologeme im Gewand der Brauchtumsforschung systematisch verbreiteten, sondern auch gezielt für die Idee der Volkshochschule warben (VONHOF 1917/18a-d, REUTER 1917/18, 1918/19).

Ausgehend von der Überzeugung, in der Kultur Niedersachsens "die reinste germanische Kultur, die der deutsche Boden hat" zu pflegen (VONHOF 1913/14, S. 2), konzipierte VONHOF - wiederum inspiriert durch das Beispiel Dänemarks - die kommende Volkshochschule als Heimatschule, in deren Zentrum die Rasseidee zu stehen habe. Sein Konzept ähnelt somit demjenigen TANZMANNs, allerdings verwirft der Bremer Pädagoge den von diesem geforderten Ariernachweis für Schüler und Lehrer der Volkshochschule. Rassenreinheit offenbart sich für VONHOF in der *Gesinnung* - ein deutliches Anknüpfen an LAGARDES Diktum, daß das Deutschtum im "Gemüthe" und nicht "im Geblüthe" liege (LAGARDE 1853/1920, S. 26). Die Aneignung "völkischer Werte" sollte im Unterrichtsgeschehen an erster Stelle stehen; wichtigste Fächer waren "deutsche Geschichte", insbesondere Vorgeschichte,

"deutsche Sprache und deutsche Literatur, ferner germanische Sagen, germanische Götterlehre u.a.m. - überall unter Anknüpfung an die engere Heimat und nur im volkstümlichen Sinne behandelt." (VONHOF 1917/18a, S. 108) Von den drei möglichen Organisationsformen der Volkshochschule - dauernde Lebensgemeinschaft, vorübergehende Hausgemeinschaft, Vortragsreihen - konnte VONHOF in Bremen nur die letzte verwirklichen, und zwar in Form der zwischen April und Oktober 1919 entstandenen "Bremer Volkshochschule", deren erster Leiter er wurde. VONHOF blieb einer der bedeutendsten völkischen Erwachsenenbildner Norddeutschlands und wurde für sein Engagement 1934 mit dem Posten des Bremer Kultursenators belohnt.

## *2.4 Die Anfänge der Deutschen Bauernhochschul-Bewegung*

Für ERNST HUNKEL, Mitglied der Berliner SIGFRIDSGILDE der DEUTSCHGLÄUBIGEN GEMEINSCHAFT und dadurch einer der Initiatoren der ARNDT-HOCHSCHULE, war GRUNDTVIG "niemals nur Däne mit beschränktem Gesichtskreise, er war Nordmann und Germane aus Herzensgrunde" (HUNKEL 1917b). Diese Denkfigur machte GRUNDTVIGS pädagogische Konzeptionen instrumentalisierbar für Ideen einer "deutschen Wiedergeburt" mittels der Volkshochschule, wie sie im "Neuen Leben", der wohl wichtigsten Zeitschrift der deutschgläubigen Bewegung, zwischen 1917 und 1918 propagiert wurden. HUNKEL hoffte vor allem, den Vorstellungen seines Freundes BRUNO TANZMANN größere Verbreitung zu verschaffen, gleichzeitig bezog er eindeutig Stellung gegen die gemäßigt-völkischen Erwachsenenbildungskonzeptionen im Umkreis der Hamburger FICHTE-HOCHSCHULE. War diese noch eindeutig im nationalprotestantischen Umfeld verortet, so setzte HUNKEL den Dänen GRUNDTVIG mit einem völkisch verstandenen FICHTE in Beziehung und betonte die notwendig "germanisch-religiöse" bzw. "deutsch-gläubige" Grundlage einer deutschen Volkshochschule (HUNKEL 1917/18a, S. 39). Unstrittig ist bei ihm - wie auch bei TANZMANN - der ländliche Charakter der Volkshochschulheime und der dort vermittelten Bildung: "Rettung kann uns nur die völkische Wiedergeburt unseres Bauerntums und die bäuerliche Wiedergeburt unseres Volkes bringen." (HUNKEL 1917/18b, S. 27)

Bereits 1912 will TANZMANN zur Gründung einer deutschen Volkshochschule aufgerufen haben (TANZMANN 1917; S. 6); die erste Resonanz in völkischen Kreisen darauf läßt sich aber erst im Frühjahr 1914 feststellen. Der ausbrechende Krieg verhinderte vorerst die Umsetzung dieser Ideen, deren Verfasser als Feldbüchereiwart der Brigade von PFEIL (TANZMANN 1918, o. J.; VON HOFF 1938) an der Ostfront unter sehr speziellen Bedingungen weitere Erfahrungen als Erwachsenenbildner sammelte. Im entscheidenden Kriegsjahr 1917 schließlich trat TANZMANN mit der letztgültigen Fassung seiner pädagogischen Vorstellungen an die Öffentlichkeit (TANZMANN 1917). Wie so viele Völkische nach 1914 deutlich radikalisiert in seinen Ansichten, entwarf er die kommende Volkshochschule als "Kriegshochschule deutschen Geistes" (TANZMANN 1917, S. 12, 48) vor der Folie anderer zeitgenössischer Volksbildungsbestrebungen,

wobei er sich wiederum deutlich an GRUNDTVIG anlehnte, der eine "Wiedergeburt der nordischen völkischen Kultur" angestrebt habe: "Eine nordisch-germanische Renaissance anzubahnen, darin sah er die göttliche Mission seines Volkes." (TANZMANN 1917, S. 37,40) Allerdings betonte TANZMANN, daß die dänische Volkshochschule nicht "einfach nachzumachen ist". Das "deutsche Problem" - vom Autor in den gängigen Topoi der völkischen Kulturkritik benannt - erfordere eine spezifisch *deutsche Form* der Volkshochschule, deren Kern die *völkische Rassenidee* darstelle.<sup>21</sup>

Letztlich war die "germanische Rasse" das eigentliche und beinahe einzige "Thema der Erziehung". Neben die Rassenidee als *erster* Grundeinheit des "neuen völkischen Erziehungsideals" trat als *zweite* Forderung die "des Willens und des Charakters und seiner Erziehung" (TANZMANN 1917, S. 57). Daß es in der VHS primär um "Willenserziehung", nicht um Wissensvermittlung gehen solle, ist ein Topos der gesamten zeitgenössischen Erwachsenenbildungsdiskussion. Als *dritte* Grundeinheit fungierte die sog. "Religion der Wirklichkeit", der eine letztlich monistische Welt- und Gottesvorstellung zugrunde lag. Wichtigstes Unterrichtsmedium der TANZMANNschen "Menschengestaltung im Bilde des Ganzen" (TANZMANN 1917, S. 62) waren Bücher; ausdrücklich werden LANGBEHNS "Rembrandt als Erzieher", HERMANN BURTES "Wiltfeber, der ewige Deutsche" sowie GEORG STAMMLERS "Worte an eine Schar" und "Du und Es"<sup>22</sup> genannt, mithin die wichtigsten Kultbücher der völkischen Jugendbewegung.

Als Zweigstellen der geplanten Volkshochschule regte TANZMANN die Gründung einer "staatlichen Siedlerschule"<sup>23</sup> wie die einer "Staatlichen Akademie für Schriftsteller" an, wobei er sich an ähnliche Vorstellungen von ADOLF BARTELS anlehnte. Die Schule sollte möglichst "mitten in Deutschland" liegen, entweder in Hellerau oder "in der Nähe der geistigen Geburtsstadt Deutschlands, Weimar" (TANZMANN 1917, S. 83), am besten ein Schloß mit angeschlossener Gutswirtschaft. Die Lehrerschaft sollte "im Sinne einer Führerschaft organisiert" sein; Grundlage des Lehrbetriebs war die "Lebensgemeinschaft" von Lehrern und Zöglingen, ein Schulstaat "im Sinne PLATONS und FICHTES".<sup>24</sup> Der Unterricht fächerte sich zwar fachspezifisch auf, bindendes Zentrum jedoch ist eine "Bücherei deutschen Geistes" mit SCHOPENHAUERS "Die Welt als Wille und Vorstellung" als geistigem Kern. Deutlich wird, wie stark die praktischen Vorschläge TANZMANNs von dessen beruflichem Engagement und von seinen Bildungsinteressen geprägt waren. Letztlich erscheint die Volkshochschule als erweiterte Volksbibliothek, in der des Bücherwartes und Verlegers TANZMANN eigene Bücher stehen. Abgerundet wird der Lehrplan durch "Körpergymnastik, Gesang und Volkslied" (TANZMANN 1917, S. 89), was besonders deutlich den Einfluß der Jugend- und Lebensreformbewegung auf TANZMANNs Denken zeigt.



Umgesetzt worden sind diese pädagogischen Ideen erst in den kommenden Jahren, zur Gründung der geplanten Volkshochschule ist es allerdings niemals gekommen. In Hellerau entstand der BUND FÜR DEUTSCHE VOLKSHOCHSCHULEN mit dem ARBEITSAMT FÜR DEUTSCHE VOLKSHOCHSCHULEN.<sup>25</sup> Bedeutsamer noch war die publizistische Sammlung völkischer Erwachsenenbildner in einem "Jahrbuch der deutschen Volkshochschulbewegung" (TANZMANN 1919) und der Zeitschrift "Die Deutsche Bauernhochschule".<sup>26</sup> TANZMANNs Ideen dürften darüberhinaus die praktische Arbeit der ARNDT-HOCHSCHULE in Berlin, der DEUTSCHEN HEIMATSCHULE in Bad Berka bei Weimar unter THEODOR SCHEFFER, GEORG STAMMLERS "Deutsche Richtwochen" in Oberdorla sowie vor allem die bündische Jugendgruppe ARTAMANEN (KATER 1971) deutlich beeinflußt haben.

## 2.5 Die "Fichte-Hochschule " in der "Fichte-Gesellschaft von 1914"

"Der Krieg ist nur der Beginn des neuen Deutschland" - mit diesem Satz beginnt der Aufruf zur "Fichte-Gesellschaft von 1914", der 1916 in der Zeitschrift "Bühne und Welt"<sup>27</sup> erschienen ist und den Beginn einer weiteren erwachsenenbildnerischen Aktivität aus dem Geist der "Ideen von 1914" (dazu HERRMANN 1991, S. 19) markiert. Neben "deutschen Bücherbriefen", einem eigenen Pressedienst sowie einer Reihe weiterer Veröffentlichungen stand die Gründung einer städtischen Volkshochschule im Zentrum des geplanten Engagements. Der DEUTSCHNATIONALE HANDLUNGSGEHILFEN-VERBAND (DHV) war Hauptfinancier und zudem Besitzer der Zeitschrift "Bühne und Welt"<sup>28</sup>, die als amtliches Organ der FICHTE-GESELLSCHAFT fungierte. Hamburger Ortsgruppenvorsitzender und Erster Geschäftsführer der FICHTE-GESELLSCHAFT wie der späteren FICHTE-HOCHSCHULE wurde der Barmbeker Pfarrer EMIL ENGELHARDT, dem als rühriger Helfer bis Kriegsende der radikal-völkische ADALBERT LUNTOWSKI zur Seite stand, dessen weiterer Weg sich jedoch bald von der FICHTE-GESELLSCHAFT entfernte.

Am 23. September 1917 wurde die Hamburger FICHTE-HOCHSCHULE mit einer Rede LUNTOWSKIs feierlich eröffnet (LUNTOWSKI 1917). Der Lehrbetrieb des ersten Winterhalbjahres umfaßte Vorträge und Arbeitsgemeinschaften von LUNTOWSKI<sup>29</sup>, ENGELHARDT und vor allem WILHELM STAPEL, dem kommenden Mann im Bildungswerk des DHV. Sowohl die Einweihungsrede LUNTOWSKIs als auch der Text einer geplanten Werbebroschüre für die FICHTE-HOCHSCHULE aus ENGELHARDTs Feder (ENGELHARDT 1919, S. 127-130) lieferten die wesentlichen Stichworte für den nationalpädagogischen Geist der Hamburger Volkshochschularbeit. LUNTOWSKI ging vom Konzept einer "Heimatschule" aus, einer "Quellenschule", die er auch als "Willensschule" bezeichnete. Ausdrücklich reklamierte er somit das ursprünglich nur auf ländliche Volkshochschulen bezogene Konzept "Heimatbildung" auch für städtische Einrichtungen; denn: "Wir wünschen, daß die deutsche Stadt sich durch Heimatbildung erneuere". Hinwendung zu den Quellen meinte Hinwendung zum eigenen "Wesen" des Deutschtums, dem man mit "Anschauung" der "Taten

unserer Helden", also vaterländischer Geschichtsbetrachtung vor allem, auf die Spur zu kommen trachtete. Schließlich aber mußte "die Ehrfurcht vor der Vergangenheit ... in Einklang gebracht werden mit der Ehrfurcht vor der schöpferischen Kraft in uns selbst", d. h. erst in der "Willensschule" konnte diese Art des pädagogischen Eros zu sich selbst kommen, wurde sie zur "Deutschbildung". Diese präzierte ENGELHARDTS Werbeblatt mit den "Hochzielen" deutscher Erziehung: "Selbstzucht, Stammesstolz, Freundschaft, Gerechtigkeit und Gehorsam gegen den deutschen Gedanken".

Die beginnenden Differenzen zwischen ENGELHARDT und LUNTOWSKI werden sich vermutlich an deren unterschiedlicher Position zu einem "deutschen" Glauben entzündet haben, dem der Pfarrer ENGELHARDT nicht folgen konnte. Seine später geäußerte radikale Kritik an LUNTOWSKIS (ENGELHARDT 1919, S. 77f.), aber auch an HUNKELS und TANZMANNs Erwachsenenbildungs-Ideen, entsprach jedoch auch seiner Orientierung an STAPELS Bildungskonzeption (STAPEL 1917), in der zwar für den Antisemitismus, nicht jedoch für die radikale Rassenideologie der Völkischen Platz war. Allein VONHOFs Vorstellungen einer völkischen Volkshochschule fanden ENGELHARDTS Zustimmung, wenn er auch dazu riet, den Begriff "völkisch" möglichst nicht zu verwenden.<sup>30</sup> STAPELS wachsendem Einfluß innerhalb der FICHTE-HOCHSCHULE, vor allem aber seine Position als Herausgeber des "Deutschen Volkstums" - seit Dezember 1918 also - war es zu danken, daß radikal-völkische Ideen in der praktischen Arbeit der Hamburger FICHTE-HOCHSCHULE eine immer geringere Rolle gespielt haben. Mitte der 20er Jahre sind die FICHTE-HOCHSCHULEN<sup>31</sup> Teil der freien protestantischen Erwachsenenbildung, wenn auch mit deutlich national-protestantischer bzw. konservativ-revolutionärer Ausrichtung.<sup>32</sup>

## 2.6 Haus Bühlerberg

Ob es vor 1918 wirklich zur Gründung eines Schulprojekts mit den Namen "Haus Bühlerberg" gekommen ist, liegt bis heute im Dunkel. Die Erwähnung der pädagogischen Ideen des Dichters GEORG STAMMLER [eigentlich ERNST EMANUEL KRAUSS] rechtfertigt sich jedoch dadurch, daß er mit seinen "Deutschen Richtwochen" in Oberdorla / Thüringen seit Mitte der 20er Jahre einer der wichtigsten Erwachsenenbildner innerhalb der Jugendbewegung gewesen ist. Außerdem war er Dozent an verschiedenen öffentlichen Volkshochschulen, aber auch an völkischen Erwachsenenbildungs-Institutionen wie der Berliner ARNDT-HOCHSCHULE. Als gekannt stilisierter Dichter-Prophet genoß STAMMLER in der Jugendbewegung nach 1918 darüber hinaus höchstes Ansehen.

Die Idee "geistiger Siedelgemeinschaften", die LUNTOWSKI seit 1915 innerhalb der Jugendbewegung propagiert hatte (KINDT 1968, S. 951; 1974, S. 1596), fiel auch bei dem Buchhändler, Verleger und Dichter STAMMLER auf fruchtbaren Boden. Er plante eine "pädagogische Siedlung, in der die wirtschaftliche Arbeit und die soziale Bindung wieder zu Mitteln der geistigen Lebensfüh-

rung erhoben werden" sollten. Denn es "braucht einen neuen Bildungsgedanken, der mit tiefster Bewußtheit in die Elemente unseres persönlichen und sozialen Lebens hinabgreift... Wir wollen eine Gemeinschaft bilden, die auf Grund strenger Menschenauslese die höchste Freiwilligkeit mit der höchsten Zucht vereinigt; eine pädagogische Siedlung".<sup>33</sup> STAMMLER dachte an einen "Orden für geistige Lebensgestaltung, auf der Grundlage zeitgemäßer Denk- und Gemeinschaftsformen." (STAMMLER 1915, S. 19) Konkret bedeutete dies, daß die ökonomische Grundlage von Bühlerberg eine "land- und gartenbauliche Siedlung" sein sollte, unterhalten von der sog. "Werkschar"; daneben war an die Ansiedlung nicht unmittelbar zum Bund gehörender "Außener" [sic!] gedacht. Die "Werkschar" sollte "militärische Grundzüge" tragen und ihren Dienst als "Gottesdienst" begreifen. Organe des "inneren Reichs" sollten "Führerschaften" sein - kurzum, Kern der pädagogischen Konzeption STAMMLERS waren geistes-aristokratische Selbstbilder bildungsbürgerlicher Provenienz, wie sie seit der Jahrhundertwende in der Bohème, vor allem aber auch in der Jugendbewegung durchaus üblich gewesen sind, in deren Elitekonzeptionen sich jugendliche Selbstbilder und Projektionen der Erwachsenenengesellschaft überlagerten.

### 3. Völkische Erwachsenenbildung von 1918 bis 1933 - Aktionen des "geheimen Deutschland"

Weiterleben und Nachwirkungen der hier in Umrissen skizzierten Institutionen völkischer Erwachsenenbildung sind angemessen nur zu beurteilen vor dem Hintergrund der sich nach 1918 inhaltlich immer stärker radikalisierenden und gleichzeitig organisatorisch verwirrend aufspaltenden völkischen Bewegung insgesamt. Da zu beiden Aspekten Gesamtdarstellungen und ebenso detaillierte Regionalstudien bis heute fehlen, muß es hier mit einigen weiterführenden Bemerkungen sein Bewenden haben.<sup>34</sup> Deutlich ist jedenfalls, daß sich nahezu sämtliche hier vorgestellten Protagonisten und Institutionen im Zentrum des völkischen Netzwerks etablieren konnten.<sup>35</sup> Am wenigstens gilt dies allerdings für SCHWANER und seine Volkserzieher, deren rege Aktivitäten zwischen den Kriegen sich fast ausschließlich auf die Ausgestaltung des eigenen Gruppenlebens bezogen. SCHWANER selbst blieb mit seiner "Germanen-Bibel" (SCHWANER 1910/1934) zwar eine der bekanntesten Persönlichkeiten der völkischen Bewegung, doch verhinderten chronische finanzielle Schwierigkeiten des Verlags und der Zeitschrift jegliche Ambitionen, aus der Volkserzieher-Bewegung heraus den immer wieder geforderten "Bund der Bünde" zu entwickeln, der die von allen Völkischen ständig beklagte Zersplitterung der eigenen Bewegung hätte aufheben können. Die sog. Volkshochschul-Arbeit im "Hermannhaus" zu Rattlar seit 1920 erschöpfte sich folglich in bundesinternen weltanschaulichen Schulungen. Einzig eine Fortbildung für junge Volksbildner aus verschiedenen konfessionellen und politischen Zusammenhängen im Jahre 1923 scheint erwähnenswert (CARSTENSEN 1941, S. 75). Im

Jahre 1929 verlor SCHWANER seine Frau, ein Jahr darauf den einzigen Sohn - er selbst verließ Berlin und ging ins "Upland" zurück. Sein Bund hatte noch ca. 100 Mitglieder, die Zeitschrift knappe 2000 Abonnenten. Die Machtübernahme der Nationalsozialisten bescherte SCHWANER zwar noch einmal eine Neuauflage seiner "Germanen-Bibel", ansonsten zog er sich weiter zurück, in deutlicher Distanz zu den neuen Herrschern. Im August 1935 wurde der BUND DEUTSCHER VOLKSERZIEHER in den BUND FÜR DEUTSCHTUM AUF CHRISTLICHER GRUNDLAGE umgewandelt, an dem einzig erinnerenswert ist, daß der Jenenser Reformpädagoge PETER PETERSEN zu dessen Beisitzern gehört hat. Ein Jahr darauf wurden Bund und Zeitschrift aufgelöst und dem NATIONALSOZIALISTISCHEN LEHRERBUND zugeschlagen. WILHELM SCHWANER starb 1944 in Rattlar.

Die Berliner ARNDT-HOCHSCHULE sowie die von THEODOR SCHEFFER seit 1922 geleitete DEUTSCHE HEIMATSCHULE in Bad Berka bei Weimar sind nach 1918 die wohl bedeutsamsten völkischen Bildungseinrichtungen geworden. In der ARNDT-HOCHSCHULE gab sich fast die gesamte völkische Prominenz ein Stelldichein als Dozenten. Neben SCHEFFER und SOLGER sind zu nennen der antisemitische Parteipolitiker PAUL FÖRSTER, ERNST GRAF REVENTLOW, MAX MAURENBRECHER, die Schriftsteller EBERHARD KÖNIG und GEORG STAMMLER, der Lebensreformer FRIEDRICH SCHÖLL und andere mehr. Die Mehrzahl der Dozenten scheint sich allerdings aus der Berliner Hochschul- und Gymnasiallehrerschaft rekrutiert zu haben. Der Überschneidung dieses Personenkreises mit der Hauslehrer- bzw. Volkserzieher-Bewegung wäre gesondert nachzugehen; noch im ersten Jahr der ARNDT-HOCHSCHULE jedenfalls zählte BERTHOLD OTTO zum Lehrkörper. Zur beherrschenden Persönlichkeit im Lehrbetrieb der ARNDT-HOCHSCHULE wurde bald jedoch FRIEDRICH SOLGER, Geologieprofessor an der Berliner Universität. SOLGER war zugleich einer der rührigsten Aktivisten der berlin-brandenburgischen Heimatbewegung, hatte enge Kontakte zur Bündischen Jugend und dominierte seit Mitte der 20er Jahre als Vorsitzender den BUND VÖLKISCHER LEHRER DEUTSCHLANDS, eine der Keimzellen des späteren NS-LEHRERBUNDES, dem er seit 1935 selbstverständlich auch angehörte. Die bisher ungeschriebene Biographie dieses Mannes wäre ein treffendes Beispiel für den bruchlosen Übergang bestimmter völkischer Fraktionen innerhalb der bildungsbürgerlichen Reformbewegungen in den Nationalsozialismus.

Während die Berliner ARNDT-HOCHSCHULE ideologisch und personell ein eher lockerer Zusammenschluß geblieben ist, konnte der Traum einer radikal-völkischen Volkshochschul-Gemeinschaft von THEODOR SCHEFFER seit Herbst 1922 in Bad Berka bei Weimar verwirklicht werden. In einem ehemaligen Landschulheim entstand die DEUTSCHE HEIMATSCHULE BAD BERKA, von der ausgehend SCHEFFER eine rege Erwachsenenbildungstätigkeit in ganz Thüringen entfaltet hat. In Berka trafen sich regelmäßig völkische Gruppen der Jugendbewegung, wie etwa die ADLER UND FALKEN des völkischen Schriftstellers WILHELM KOTZDE-KOTTENRODT, der später - zusammen mit TANZMANN

und anderen - die ARTAMANEN ins Leben rief (KATER 1971). Auch dieser Bund hielt in Bad Berka seit 1928 Schulungswochen ab. Häufiger Gast war als Dozent auch GEORG STAMMLER. Weitere bekannte Dozenten waren z. B. MARTIN SPAHN vom Politischen Kolleg in Berlin, KLEO PLEYER von der Berliner FICHTE-HOCHSCHULE und der "Bundesgroßmeister" des DEUTSCHBUNDES, MAX ROBERT GERSTENHAUER aus Weimar. Infolge der Beteiligung von Nationalsozialisten an der Thüringer Regierung etablierte sich seit 1930 die DEUTSCHE HEIMATSCHULE als "Zentralstelle der Thüringer Heimatschulen", wie sich inzwischen alle ehemals "Volkshochschulen" genannten Institutionen der Erwachsenenbildung in dieser Region nannten. Diese neue Namensgebung signalisiert, daß die Idee der Volkshochschule als "Heimatschule", wie sie von SCHEFFER in Bad Berka - wie auch von VONHOF in Bremen - propagiert wurde, im Rahmen neuer politischer Machtverhältnisse zum verbindlichen Konzept der Thüringer Volkshochschul-Bewegung avancierte. Der Nähe zur politischen Linken verdächtigte Unternehmungen wie die von EDUARD WEITSCH in Dreissigacker geleitete Volkshochschule mußten ihre Pforten schließen, REINHARD BUCHWALD als verantwortlicher Regierungsrat in der Weimarer Regierung wurde entlassen (BUCHWALD 1992). THEODOR SCHEFFER selbst weitete seine Tätigkeiten ständig aus, im April 1934 bekleidete er zusätzlich zu seiner Stellung in Berka und einer Dozentur an der Weimarer Volkshochschule eine solche an der neugegründeten STAATSSCHULE FÜR FÜHRERTUM UND POLITIK in Egendorf/ Thüringen. Zu dieser Zeit jedoch zeichnen sich bereits erste Spannungen zwischen SCHEFFER und den Nationalsozialisten ab, wie sie für das Schicksal auch anderer völkischer Aktivisten nach 1934 kennzeichnend gewesen sind. SCHEFFERS weiterer Lebensweg liegt bisher im Dunkeln.

Das Schicksal der FICHTE-HOCHSCHULEN nach 1918 ist durch die wachsende Distanz zur völkischen Bewegung wie gleichzeitig zur jungen Republik gekennzeichnet. In Hamburg wurde WILHELM STAPEL schnell der beherrschende Kopf, während EMIL ENGELHARDT sich auf der Elgersburg und anderen wechselnden Orten Deutschlands seine eigene Gemeinde schuf, in der er seelsorgerisch und als Erwachsenenbildner tätig blieb. ADALBERT LUNTOWSKI hatte sich direkt nach Kriegsende an den Edersee in eine Landkommune zurückgezogen, blieb jedoch als Vortragsredner und Schriftsteller innerhalb der völkischen Bewegung präsent. Sowohl in Hamburg als auch Berlin waren es zumeist ehemalige Führer der Bündischen Jugend, die - nunmehr als Pädagogen, Pfarrer oder Wissenschaftler - das Lehrprogramm der jeweiligen FICHTE-HOCHSCHULEN bestimmten. Zentrum aller Aktivitäten wurde die Berliner FICHTE-HOCHSCHULE (VERAGUTH 1976, S. 153-157), die dem JOHANNES-STIFT in Spandau angegliedert war. Somit kam es zur Verbindung der Bildungsarbeit innerhalb des DHV (HAMEL 1967, S. 123-166), der Inneren Mission der Evangelischen Kirche sowie einzelnen bündisch-jugendbewegten pädagogischen Impulse.<sup>36</sup>

Diese Befunde legen es nahe, die Aktivitäten völkischer Erwachsenenbildner weniger stark ausschließlich als pädagogische Ausgeburt einer extremen

Weltanschauung zu interpretieren, sondern sich intensiver mit der Beziehung dieser - von sektiererischen Zügen sicherlich nicht freien - pädagogischen Subkultur zum *mainstream* innerhalb der Kultur der Zwischenkriegsgesellschaft zu befassen. Die extreme Rechte scheint auch im pädagogischen Feld der bürgerlichen Mitte näher gewesen zu sein, als es sich letztere selbst später eingestehen konnte oder wollte.

## Anmerkungen

- 1 Zur politischen Ambivalenz der Reformpädagogik und deren späterer Beziehung zum Nationalsozialismus hat eine Art "Historiker-Streit" innerhalb der Historischen Bildungsforschung stattgefunden (OELKERS 1988; KEIM 1988,1989; HERRMANN 1989; KASSNER 1989).
- 2 Deutschgläubige, Deutschchristliche und "Neubeiden" beteiligten sich von Anfang an der Diskussion um eine "deutsche Bildung", wobei sie besonderes Interesse an der Konzipierung eines "deutschen" Religionsunterrichts an den Tag legten (KÖHLER 1913; ANDERSEN 1916; SCHWANER 1918a,c).
- 3 Diese Idee war jedoch nicht ausschließlich in völkischen Kreisen beheimatet, vgl. HARMS 1918.
- 4 Biographische Details im folgenden nach CARSTENSEN 1941, EHRENTREICH 1975.
- 5 Gründer war der Mineraloge Professor JOHANNES LEHMANN-HOHENBERG (1851-1925), seit 1901 Wortführer des DEUTSCHEN RECHTSBUNDES, einer Interessengruppe, die eine Revision des deutschen Rechts nach völkischen Gesichtspunkten anstrebte; vgl. GÖTZ VON OLENHUSEN 1981.
- 6 Ankündigung der Freien Hochschule, in: Der Volkserzieher 6 (1902), H.1, S. 6f. Die feierliche Eröffnung fand am 12.1.1902 im Bürgersaal des Berliner Rathauses statt. Im Jahre 1915 wurde die Freie Hochschule mit der HUMBOLDT-HOCHSCHULE verschmolzen (HIRSCH 1927; URBACH 1971, S. 22).
- 7 WILLE und BÖLSCHKE waren Protagonisten des Berliner Naturalismus, des Friedrichshagener Dichterkreises sowie der freireligiösen Szene Berlins (CANTWELL 1967; BOGDAL 1978, S. 153-193; KAUFFELDT 1983, S. 19-46; Berlin um 1900, passim).
- 8 LICHTENBERGER fand seit 1904 Anschluß an die Hauslehrerbewegung BERTHOLD OTTOS sowie an den elitären Dichterkreis CHARON. Zusammen mit OTTO und den "Charontikern" OTTO ZUR LINDE und RUDOLF PANNWITZ gründete er die vielverbreiteten "Beiträge zur Jugendschriftenfrage". Vermittelt über THEODOR SCHEFFER, kam SCHWANER in Kontakt zu einem anderen Mitglied des Charon-Kreises, dem Dichter RUDOLF PAULSEN (CARSTENSEN 1941, S. 91).
- 9 CARSTENSEN 1941, S. 42f., 52. Der Wanderredner des VOLKSERZIEHER-BUNDES, JOHANNES LANGERMANN, hat hingegen am 15.4.1915 in Darmstadt eine STEINFICHTE-SCHULE gegründet (TEGTMAYER 1917/18, ORTHAL 1917).
- 10 Das Bundeshaus diente in den Jahren nach 1920 als bundesinterne Fortbildungsschule im Stil einer Volkshochschule (CARSTENSEN 1941, S. 74f.). Die Weihe des "Hermannsteins" verschärfte die Spannungen innerhalb der deutschgläubigen Szene (Deutschgläubig I, S. 61-82).

- 11 Nach Angaben in "Der Deutschmeister" (Kleines Nachrichtenblatt des Deutschmeister-Ordens, HARTUNG [= Januar] 1920, S. 2) hatte der DEUTSCHMEISTER-ORDEN zu diesem Zeitpunkt 230 Mitglieder (Exemplar im Nachlaß SCHWANER, Archiv der deutschen Jugendbewegung). Über die Mitgliedschaft im UPLAND-BUND konnte man über fünf weitere Grade (Lehrlings- od. Junkergrad - Gesellen- od. Rittergrad - Meistergrad - Rat der Alten - Ehrenrat) aufsteigen bis zum "Rat der Hochmeister, dem außer dem lebenslang "berufenen" Ersten Hochmeister - also SCHWANER - nur noch der Kanzler und der Schatzmeister angehörten. Zum logenartigen Ordensaufbau vgl. Der DOM (Deutschmeister- Orden e.V.), gegr. am 24.12.1917, erw. 10.11.1919. Informationsblatt (im Nachlaß SCHWANER, Archiv der deutschen Jugendbewegung). Der BUND DEUTSCHER VOLKSERZIEHER e. V. ruhte bis zu einer erneuten Gründung im Jahre 1927.
- 12 Vgl. das Schema der weitgestreuten Beziehungen des BUNDES DEUTSCHER VOLKSERZIEHER zu anderen Gruppierungen bei CARSTENSEN 1941, S. 93.
- 13 Vgl. CARSTENSEN 1941, S. 114 u.ö. GURLITT selbst war wiederum stark von NIETZSCHE beeinflußt (CANCIK 1987).
- 14 GLOWKA 1981, S. 59. SCHMITT war auch der wichtigste NIETZSCHE-Vermittler im Bund (SCHMITT 1904).
- 15 Der Barmer Kunstprofessor LUDWIG FAHRENKROG war ein früherer Freund SCHWANERS, geriet aber zu diesem in zunehmende Konkurrenz als neuheidnischer Religionsstifter. Die Gründungsmanifeste von FAHRENKROGS DEUTSCHRELIGIÖSER GLAUBENSGEMEINSCHAFT bzw. der GERMANISCHEN GLAUBENS-GEMEINSCHAFT erschienen im "Volkserzieher" (FAHRENKROG 1907).
- 16 Die Zeitschrift "Upland" erschien seit 1912 vierteljährlich, zumeist als Beilage des "Volkserziehers". - Bücherlisten in Upland 2 (1913), H. 3 und H. 4, unpaginiert.
- 17 Die Berliner Ortsgruppe des DEUTSCHEN ORDENS nannte sich "Sigfridsilde", deren Kanzler der völkische Publizist ERNST HUNKEL war (BARTSCH 1937, S. 16, 22).
- 18 Im Jahre 1908 von GUSTAV SIMON mit Verlag und Sitz in der Gartenstadt Oranienburg-Eden gegründet, Monatszeitschrift "Deutsche Kultur". Die Organisation verschmolz 1914 mit dem DEUTSCHEN ERNEUERUNGSBUND unter ADOLF DAMASCHKE und SILVIO GESELL, dem NEUDEUTSCHEN KULTURBUND von GUSTAV RÖSLER und der HEIMLAND-SIEDLUNG des antisemitischen Verlegers THEODOR FRITSCH zur DEUTSCHEN ERNEUERUNGSGEMEINSCHAFT. Diese wiederum wurde zu einer der Keimzellen des DEUTSCHVÖLKISCHEN SCHUTZ-UND-TRUTZ-BUNDES. Verstreute Details zu diesen völkischen Gruppen bei BARTSCH 1937, LOHALM 1970, FRECOT 1972, LINSE 1983.
- 19 FRANK GLATZEL (1892-1958), seit 1910 im DEUTSCHEN WANDERVOGEL, war studierter Jurist, Kriegsfreiwilliger und nach seiner schweren Verwundung seit 1915 einer der wichtigsten Protagonisten der Einigungsbestrebungen auf dem rechten Flügel der Jugendbewegung. Seit 1914 in Kontakt zum radikal-völkischen OTGER GRÄFF, betrieb GLATZEL 1918 die Trennung zwischen den Völkischen und den Freideutschen und führte seit 1919 den JUNGDEUTSCHEN BUND. Seit 1918 war er Geschäftsführer der FICHTE-GESELLSCHAFT und Dozent der FICHTE-HOCHSCHULE, seit 1922 im Referat "Volksbürgerliche Bildung" im DEUTSCH-NATIONALEN HANDLUNGSGEHILFEN-VERBAND. Weitere Lebensdaten in KINDT 1963, S. 564. Zum JUNGDEUTSCHEN BUND vgl. KINDT 1974, S. 332-334.
- 20 Niedersachsen 24 (1918/19), Nr. 12. - Gründungsaufwurf auch in Neues Leben 13 (1919), F. 12, S. 214f.
- 21 Als rassentheoretische Kronzeugen nennt TANZMANN: "Graf GOBINEAU, LUDWIG WOLTMANN, HEINRICH VON TREITSCHKE, ADOLF BARTELS, H. ST. CHAMBERLAIN, LUDWIG WILSER, GUSTAV KOSSINA, SCHMIDT-GIBICHENFELS, GUIDO VON LIST, HEINRICH

- DRIESMANN, HEINRICH WOLF und viele andere." (!) (TANZMANN 1917, S. 54)
- 22 LANGBEHN 1890; BURTE 1912; STAMMLER 1914, 1917.
  - 23 Diese sollte eigentlich im Frühjahr 1919 eröffnet werden (KREISEL 1918).
  - 24 Wunschkandidaten für das Lehrpersonal waren (Themen): GUSTAV KOSSINA (Deutsche Vorgeschichte), ADOLF BARTELS (Deutsche Literaturgeschichte), HOUSTON STEWART CHAMBERLAIN (Grundlagen des Germanentums), PAUL FÖRSTER (Deutsche Erziehung), Admiral ALFRED VON TIRPITZ (Deutsche Kriegskunst), LEOPOLD VON KALCKREUTH (Deutsche Malerei), GUIDO VON LIST (Arische Mythologie) und LUDWIG WILSER (Germanische Rasse) (TANZMANN 1917, S. 87).
  - 25 Vom 12. - 14.3.1921 fand in Dresden der "Erste germanische Bauernhochschultag" statt, über den nahezu sämtliche Heimatzeitschriften in Deutschland berichteten (so auch Niedersachsen 26 [1921], Nr. 16 [Mai], S. 365). In Dresden existierte seit 1920 eine BISMARCK-HOCHSCHULE, die aus einer DEUTSCHEN VOLKSHOCHSCHUL-GEMEINDE hervorgegangen war, der auch TANZMANNs ehemaliger Kommandeur, Generalmajor Graf PFEIL angehörte. Weiteres zu den Bauernhochschulen bei MILLER 1928.
  - 26 Ebenfalls in Hellaue Hakenkreuz Verlag 1921ff. - Vorheft ebd. bereits 1919 u.d.T. "Die deutsche Bauernhochschule. Zeitschrift für das geistige Bauerntum und die Volkshochschulbewegung Deutschlands". Im Frühjahr 1928 ist diese Zeitschrift mit dem Titel "Die Deutsche Bauernhochschule. Sendezeitung für deutsche Art an alle Stände im Reich und jenseits der Grenzen und Meere" erloschen.
  - 27 "Fichte-Gesellschaft von 1914". In: Bühne und Welt 18 (1916), Nr. 1, S. 1-5. Der Aufruf trägt 45 Unterschriften, darunter die der bekannten Völkischen ADOLF BARTELS, FRITZ BLEY, HOUSTON STEWART CHAMBERLAIN, LUDWIG FAHRENKROG, HUGO HÖPPENER-FIDUS, EBERHARD KÖNIG, ADALBERT LUNTOWSKI, ERICH MATTHES, ALFRED ROTH und ERNST WACHLER.
  - 28 Die FICHTE-GESELLSCHAFT residierte kostenfrei im Haus des DHV in Hamburg, Holstenwall 3-5. - Die Zeitschrift "Bühne und Welt" war 1898 von E. und G. ELSNER und HEINRICH STÜMCKE begründet und 1908 der Verlagsbuchhandlung GEORG WIGAND in Leipzig angegliedert worden. Nach dem Tod von deren Geschäftsführer wurde das Blatt der Hanseatischen Druck- und Verlagsanstalt des DHV angeboten und unter dem neuen Schriftleiter WILHELM KIEFER übernommen (HAMEL 1967, S. 126f.).
  - 29 Über Deutschkunde - "deutsch-germanische Vorgeschichte, Edda, Siegfried, Heliand, Parzival, deutscher Minnesang, Sage und Volksbuch, Märchen und Volkslied, deutsche Mystik, Gemeinschaftsbewegungen des deutschen Mittelalters" - vgl. ENGELHARDT 1919, S. 43.
  - 30 "Bis die Zeit klärend und scheidend darüber hingegangen ist, empfiehlt es sich, für unsere Sache das Wort völkisch, weil für viele anstößig und mißdeutig, zu vermeiden, wo es geht." Ebenso rät er von der Verwendung des Wortes "Rasse" ab (ENGELHARDT 1918, S. 304).
  - 31 Die FICHTE-GESELLSCHAFT VON 1914 hieß seit Februar 1921 nur noch FICHTE-GESELLSCHAFT e.V.; wichtige Ortsgruppen bestanden in Hamburg, Berlin, Leipzig und Marburg, kleinere in Kiel, Lübeck, Potsdam, Rostock, Dresden und Kassel. In Hamburg, Berlin und Leipzig gab es FICHTE-HOCHSCHULEN, in Marburg die sog. DEUTSCHE BURSE von JAKOB WILHELM MANNHARDT (MANNHARDT 1922 und - allerdings vollkommen unkritisch - URSIN 1958).



- 32 Regelmäßige Arbeitsberichte der FICHTE-GESELLSCHAFT bzw. - HOCHSCHULEN erschienen im "Deutschen Volkstum". Zu dieser Phase vgl. EDMONDSON 1966; VERAGUTH 1976, S. 151-163. Dort auch Hinweise zur Mitwirkung zahlreicher prominenter bündischer Jugendführer in der Bildungsarbeit des DHV, des Berliner JOHANNES-STIFTS und der FICHTE-HOCHSCHULEN insgesamt.
- 33 Prospekt des Verlags HANS CHRISTOPH SCHÖLL im Nachlaß STAMMLER (Archiv der deutschen Jugendbewegung).
- 34 Auf eine ausführliche Darstellung der Unterrichtspläne einzelner völkischer Volkshochschulen sowie der Vernetzung des jeweiligen Lehrkörpers mit dem Parteien- und Organisationsspektrum vor Ort kann hier nicht eingegangen werden. Dazu bedarf es zudem weiterer umfangreicher Archivrecherchen. - Der folgende Ausblick bzw. einzelne Hinweise auf personelle und institutionelle Querverbindungen stützt sich auf verstreute Funde in Beständen des Landesarchivs Berlin, des Stadtarchivs Berlin, des Thüringischen Staatsarchivs Weimar und des Archivs der deutschen Jugendbewegung/ Burg Ludwigstein.
- 35 Zur angemessenen Einschätzung der *Praxis* völkischer Erwachsenenbildner wären detailreiche Studien zur *Praxis* der übrigen Erwachsenenbildung eine dringende Voraussetzung. Die Forschung hat sich bisher nahezu ausschließlich auf die Geschichte des pädagogischen *Denkens* konzentriert. Zu diesem Problem einige Hinweise bei TENORTH 1985, S. 52-57, 77f.
- 36 Vermutungen über den genauen Zusammenhang dieser Aktivitäten müssen Spekulation bleiben, solange genauere Untersuchungen zur Bildungsarbeit des DHV nicht vorliegen; die Bemerkungen von HAMEL sind allenfalls ein Anfang. Die Organisations- und Ideologiegeschichte sowohl des JOHANNES-STIFTS als auch der Inneren Mission, besonders von deren Centralauschuß, sind im Blick auf bildungsgeschichtliche Fragestellungen ebenfalls ein Desiderat. Weiterhin fehlt eine gründliche Untersuchung zur evangelischen DORFKIRCHEN-BEWEGUNG, deren Bildungsaktivitäten die Arbeit der evangelischen Heimvolkshochschulen, aber auch die des JOHANNES-STIFTS beeinflusst haben.

## Quellen

- ANDERSEN, F.: Deutscher Religionsunterricht nach dem Kriege. In: Upland 5 (1916), Nr. 4, S. 54.
- BRÜNING,...: Mehr Heimatkunde. In: Blätter für deutsche Erziehung 9 (1907), H. 7, S. 110f.
- BUCHWALD, R.: Miterlebte Geschichte. Lebenserinnerungen 1884-1930. Hrsg. von U. HERRMANN. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 44.) Köln/ Weimar/ Wien 1992. (Dort weitere bio-bibliographische Nachweise zur Geschichte der Thüringer Volksbildungsarbeit.)
- DRESKE, O.: Volkserzieherarbeit. In: Der Volkserzieher 14 (1910), Nr. 23, S. 177-179.
- EHRENBERG, R.: Familie und Heimat als Urquelle für Deutschlands Erneuerung. In: Deutschlands Erneuerung 2 (1918), H. 5, S. 359-364.
- ENGELHARDT, E.: Grundsätzliches zur Volkshochschulfrage. In: Niedersachsen 23 (1918), Nr. 19, S. 304-307.
- ENGELHARDT, E.: Die Volkshochschule in Deutschland. Kritik und Aufbau. Hamburg 1919.

- FAHRENKROG, L.: Germanentempel. In: *Der Volkserzieher* 11 (1907), Nr. 6; 12 (1908), Nr. 6, S. 41f.; Nr. 10, S. 77f.; Nr. 22, S. 171f.; 16 (1912), Nr. 3, S. 22f.
- FINDEISEN, K. A. (Hrsg.): *Handschrift des Pfluges. Ehrenbüchlein für BRUNO TANZMANN, den Vorkämpfer, Denker und Dichter zu seinem 60. Geburtstag.* Berlin 1938.
- FREIE HOCHSCHULE. In: *Der Volkserzieher* 6 (1902), H. 1, S. 6f.
- GRÄVELL,...: Schule und Rasse. In: *Blätter für deutsche Erziehung* 9 (1907), H. 3, S. 35-37.
- GRUNDTVIG, N. F. S.: *Schriften zur Volkserziehung und Volkheit.* Bd. 1: Die Volkshochschule; Bd. 2: Volkheit. Ausgewählt und eingeleitet von J. TIEDJE. Jena 1927.
- GURLITT, L.: Ist der heutige Geschichtsunterricht ausreichend für eine staatsbürgerliche Erziehung? In: *Blätter für deutsche Erziehung* 13 (1911), H. 1, S. 19-22.
- HARMS, H.: Die Volkshochschule eine Heimatschule! In: *Die Heimat* 28 (1918), Nr. 10, S. 150-154.
- HOFF, R. VON: *Die niedersächsische Volkshochschule.* Bremen <sup>2</sup>1919.
- HOLLMANN, A. H.: *Die dänische Volkshochschule und ihre Bedeutung für die Entwicklung einer völkischen Kultur in Dänemark.* Berlin 1909, <sup>2</sup>1919 u. d. T.: *Die Volkshochschule und die geistigen Grundlagen der Demokratie.*
- HUNKEL, E.: BRUNO TANZMANN: *Denkschrift zur Begründung einer deutschen Volkshochschule.* In: *Neues Leben* 11 (1917), H. 12, S. 192. (a)
- HUNKEL, E.: GRUNDTVIG, der Volkserzieher des Nordens, und seine Beziehungen zum deutschen Geistesleben. In: *Germanische Welt. Blätter für gemeinsame geistige u. wirtschaftliche Arbeit der germanischen Völker*, 5. Blatt (= Beil. zu *Neues Leben* 11 [1917], H. 12), S. 193-195. (b)
- HUNKEL, E.: GRUNDTVIGS germanische und religiöse Persönlichkeit. In: *Germanische Welt*, 6. Blatt (= Beil. zu *Neues Leben* 12 [1917/18], H. 2/3), S. 37-39.
- HUNKEL, E.: Die Wiedererweckung deutscher Bauern- und Rassenkultur durch die Volkshochschule. In: *Neues Leben* 12 (1917/18), H. 2/3, S. 25-29.
- HUNKEL, E.: Der BUND FÜR DEUTSCHE VOLKSHOCHSCHULEN und die FICHTE-GESELLSCHAFT. In: *Neues Leben* 12 (1918), H. 7, S. 98-101.
- KAFTAN, J.: *GRUNDTVIG der Prophet des Nordens. Zwei Vorträge.* Basel 1876.
- KAMRATH, A.: Rassengefühl und völkische Bildung. In: *Neues Leben* 13 (1919), H. 1/2, S. 7-9.
- KÖHLER, G.: Zur Reform des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. In: *Die Normen* 2 (1913), H. 6, S. 12-16; H. 9, S. 5-8; H. 9, S. 8-10.
- KREISEL, H.H.: Eine deutsche Siedlerschule. In: *Neues Leben* 12 (1918), Nr. 10, S. 147-149.
- KRÜGEL, G.: Die Volkshochschule in Deutschland. In: *Deutscher Volkswart* 2 (1917), H. 9, S. 295-297.
- LAGARDE, P. de: Über die gegenwärtigen Aufgaben der deutschen Politik (1853). In: LAGARDE, P. de: *Deutsche Schriften. Gesamtausgabe letzter Hand.* Göttingen 1920, S. 18-39.
- LANGBEHN, A. J.: *REMBRANDT als Erzieher. Von einem Deutschen.* Leipzig 1890.
- LIEZT, H.: *Die Deutsche Nationalschule. Beiträge zur Schulreform aus den deutschen Landerziehungsheimen.* Leipzig 1911.
- LUNTOWSKI, A.: *Die Geburt des deutschen Menschen.* Leipzig o. J. (1914).
- MANNHARDT, J. W.: Deutsche Burse zu Marburg. In: *Deutsches Volkstum* 24 (1922), Beiblatt zw. H. 4 u. H. 5, S. 2-4.
- MASS, K.: Volkshochschulen. In: *Deutscher Volkswart* 4 (1919), H. 7, S. 183-189.
- NICKOL, J.: Die Bedeutung des Volkstums für Bildung und Erziehung. In: *Blätter für deutsche Erziehung* 6 (1904), Nr. 10, S. 145-147; 7 (1905), Nr. 10, S. 153-155.

- NORDHEIM, P. (= PH. RECKNAGEL): Volkserzieher-Hoffnungen. In: Der Volkserzieher 5 (1901), Nr. 1, S. 1f.
- ORTHAL, E.: Der Erziehungsstaat STEIN-FICHTE-Schule zu Darmstadt als Keimzelle der deutschen Einheitsschule. Briefe an eine Mutter. Darmstadt 1917.
- REUTER, O. S.: Die ersten Volkshochschulen in Deutschland. In: Niedersachsen 23 (1917/18), Nr. 22, S. 341.
- REUTER, O. S.: Die Volkshochschule in Tingleff. In: Niedersachsen 24 (1918/19), Nr. 8, S. 90-93.
- SCHEFFER, TH.: Unsere zukünftige Volkserziehung. Gotha 1915.
- SCHEFFER, TH.: Die Berliner Vorträge zum monarchischen Sozialismus. In: Der Volkserzieher 20 (1916), Nr. 8, S. 57f.
- SCHEFFER, TH.: Fürs Vaterland. In: Der Deutsche, Blatt 4 (= Beilage zu Der Volkserzieher 21 [1917]), S. 30.
- SCHEFFER, TH.: Zur Geschichte der ARNDT-HOCHSCHULE, die geistigen Grundlagen einer Deutschen Volkshochschule. Berlin-Steglitz 1921.
- SCHEFFER, TH.: Grundsätzliches zur Neugestaltung von Erziehung und Unterricht. Berlin. Leipzig o. J. [1934]
- SCHMITT, E. H.: CHRISTUS und NIETZSCHE-Zarathustra. In: Der Volkserzieher 8 (1904), Nr. 15, S. 115f.; Nr. 19, S. 145f.; Nr. 21, S. 160f.; Nr. 22, S. 171f.; Nr. 23, S. 176f.; Nr. 25, S. 193.
- SCHWANER, W. (Hrsg.): Schulmeister, Volkserzieher, Selbsterzieher. Züge und Briefe aus dem Leben und den Schriften eines deutschen Volkserziehers. Mit Bildern und Beiträgen MORITZ VON EGIDYS, FRIEDRICH NIETZSCHES, PETER ROSEGGERS, sowie einiger Freunde und Mitarbeiter des "Volkserziehers". Berlin 1902.
- SCHWANER, W.: Unsere Bundesschule. In: Der Volkserzieher 10 (1906), Nr. 14, S. 109f.
- SCHWANER, W.: Die Erzieher der Deutschen. In: Der Volkserzieher 12 (1908), Nr. 3, S. 17f.
- SCHWANER, W.: Traum und Wirklichkeit. In: Der Volkserzieher 14 (1910), Nr. 9, S. 66f. (a)
- SCHWANER, W.: Germanen-Bibel. Aus heiligen Schriften germanischer Völker. Berlin-Schlachtensee 21910, Stuttgart 61934. (b)
- SCHWANER, W. (Hrsg.): Unterm Hakenkreuz. Bundesbuch der Volkserzieher. Berlin-Schlachtensee 1913.
- SCHWANER, W.: Das Kriegsziel der deutschen Volkserzieher. In: Der Volkserzieher 18 (1914), Blatt 21; 20 (1916), Blatt 27.
- SCHWANER, W.: Weltscheidung. Erlebnis und Ergebnis. Eine Untersuchung bestimmter Fragen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft Deutschlands. Berlin-Schlachtensee 1917.
- SCHWANER, W.: Die Deutsche Volkshochschule. In: Der Volkserzieher 22 (1918), Blatt 4 (= 92.Kriegsnummer), S. 1- 4.(a)
- SCHWANER, W.: Die Deutsche Fortbildungsschule. In: Der Volkserzieher 22 (1918), Blatt 6 (= 94. Kriegsnummer), S. 61-63. (b)
- SCHWANER, W.: Deutscher Religionsunterricht. In: Der Volkserzieher 22 (1918), Blatt 5, S. 51-53. (c)
- SCHWANER, W./ LICHTENBERGER, J.F.: Aufruf zur Gründung von Volkserzieher-Wanderfahrten. In: Der Volkserzieher 8 (1904), Nr. 4, S. 29f.
- SOLGER, F.: Der Heimatgedanke als Grundlage einer deutschen Lebens- und Weltanschauung. In: Brandenburgia. Monatsblatt der Gesellschaft für Heimatkunde und Heimatschutz 46 (1937), S. 46-58. (a)

- SOLGER, F.: FRIEDRICH SOLGERS Schriften (1901-1937). In: Brandenburgia. Monatsblatt der Gesellschaft für Heimatkunde und Heimatschutz 46 (1937), S. 58-66. (b)
- STÄHLIN, O.: Deutsche Erziehungsaufgaben. In: Deutschlands Erneuerung 1 (1917), H. 1, S. 57-73.
- STAPEL, W.: Volksbürgerliche Erziehung. Jena 1917.
- STAMMLER, G.: Worte an eine Schar. Heidelberg 1914, Mühlhausen 1914 u. ö.
- STAMMLER, G.: Haus Bühlerberg. Eine Vorrede und ein Brief. Heidelberg/ Leipzig 1915.
- STAMMLER, G.: Du und Es. Vom Wesen und von der Gemeinschaft. Heidelberg 1917.
- STRANTZ, K. VON: Unsere nationale Erziehung. In: Niedersachsen 21 (1916), Nr. 16, S. 255f.
- STRANTZ, K. VON: Unsere völkische Bildung. In: Deutschlands Erneuerung 3 (1919), H. 6, S. 414-419.
- TANZMANN, B.: Denkschrift zur Begründung einer deutschen Volkshochschule. Gartenstadt Hellerau-Dresden 1917.
- TANZMANN, B.: Offener Brief an WILHELM KIEFER und ADALBERT LUNTOWSKI. In: Neues Leben 12 (1918), H. 7, S. 98f.
- TANZMANN, B.: (Hrsg.): Erstes Jahrbuch der Deutschen Volkshochschul-Bewegung. Dresden-Hellerau 1919.
- TANZMANN, B.: Die Feldbücherei der Brigade Graf von PFEIL. Erfahrungen und Gedanken eines Feldbüchereiwartes. Hellerau o. J..
- TEGTMAYER, H.: Landerziehungsheim - STEIN-FICHTE-Schule - völkische Siedlung. In: Neues Leben 12 (1917/18), H. 5/6, S. 78.
- VOLKERT, O.: Zu den Ursachen der Entartung. In: Blätter für deutsche Erziehung 9 (1907), Nr. 3, S. 43-45.
- VONHOF, R.: Eine deutsche Volkshochschule. In: Niedersachsen 23 (1917/18), Nr. 7, S. 107-109. (a)
- VONHOF, R.: Die Volkshochschule in Dänemark. In: Niedersachsen 23 (1917/18), Nr. 11, S. 172-174. (b)
- VONHOF, R.: Grundfragen zur deutschen Volkshochschule. In: Niedersachsen 23 (1917/18), Nr. 13, S. 209-212. (c)
- VONHOF, R.: Die Volkshochschule als Heimatschule. In: Niedersachsen 23 (1917/18), Nr. 15, S. 254f. (d)
- VONHOF, R.: Die Feldbücherei der Brigade von PFEIL. In: FINDEISEN (Hrsg.) 1938, S. 75-77.
- WOLF, H.: Staatsbürgerliche oder volksbürgerliche Erziehung ? In: Deutscher Volkswart 1 (1914), Nr. 3, S. 87-96; Nr. 4, S. 178-181.

## Literatur

- ASCHHEIM, S. E.: After the death of God. Varieties of NIETZSCHEAN Religion. In: Nietzsche-Studien 17 (1988), S. 218-249.
- BARTSCH, H.: Die Wirklichkeitsmacht der Allgemeinen Deutschen Glaubensbewegung der Gegenwart. Breslau 1937.
- BECKER, P. E.: Zur Geschichte der Rassenhygiene. Wege ins Dritte Reich. Stuttgart/ New York 1988.

- BERGMANN, K.: Agrarromantik und Großstadtfeindschaft. Studien zu Großstadtfeindschaft und "Landflucht" - Bekämpfung in Deutschland seit dem Ende des 19. Jahrhunderts. Meisenheim a. Glan 1970.
- Berlin um 1900. (Katalog.) Hrsg. von der Berlinischen Galerie in Verbindung mit der Akademie der Künste. Berlin 1984.
- BOGDAL, M.: "Schaurige Bilder". Der Arbeiter im Blick des Bürgers am Beispiel des Naturalismus. Frankfurt a.M. 1978.
- CANCIK, H.: Der Einfluß FRIEDRICH NIETZSCHES auf Berliner Schulkritiker der wilhelminischen Ära. In: Der Altsprachliche Unterricht 30 (1987), H. 3, S. 55-74.
- CANTWELL, W. R.: The Friedrichshagener Dichterkreis: A Study of Change and Continuity in the German Literature of the Jahrhundertwende. Phil. Diss. University of Wisconsin 1967.
- CARSTENSEN, C.: Der Volkserzieher. Eine historisch-kritische Untersuchung über die Volkserzieherbewegung WILHELM SCHWANERS. Phil. Diss. Jena 1939, Würzburg 1941.
- CHICKERING, R.: We Men Who Feel Most German. A Cultural Study of the Pan-German League 1886-1914. London 1984.
- Deutschgläubig. Eine Geschichte der Deutschgläubigen Gemeinschaft unter besonderer Berücksichtigung der Beziehungen zu den zeitgenössischen völkisch-religiösen Gründungen des XX. Jahrhunderts. 4 Bände. Bd. 1, Achern 1968; Bde. 2-4, Gartenau/Österreich 1972/1976/1977.
- DRÄGER, H.: Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Eine historisch-problemgeschichtliche Darstellung von 1871-1914. Stuttgart 1975.
- EDMONDSON, N.: The FICHTE SOCIETY. A Chapter in Germany's Conservative Revolution. In: Journal of Modern History 38 (1966), S. 161-180.
- EHRENTREICH, A.: WILHELM SCHWANER (1863-1944) und die Volkserzieherbewegung. In: Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung 7 (1975), S. 75-97.
- EWALD, E.: FRIEDRICH SOLGERS Wirken für den Heimatgedanken. In: Brandenburgia. Monatsblatt der Gesellschaft für Heimatkunde und Heimatschutz 46 (1937), S. 41-46
- FADEN, E.: FRIEDRICH SOLGER 1877-1965. In: Jahrbuch für Berliner/ Brandenburgische Landesgeschichte 18 (1967), S. 142-147.
- FRANK, H. J.: Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945. München 1973.
- FRECOT, J./ GEIST, J.F./ KERBS, D.: Fidus 1868-1948. Zur ästhetischen Praxis bürgerlicher Fluchtbewegungen. München 1972.
- FRICKE, D., u.a. (Hrsg.): Lexikon zur Parteiengeschichte. Die bürgerlichen und kleinbürgerlichen Parteien und Verbände in Deutschland (1789-1945). 4 Bde., Leipzig 1983.
- FRIEDENTHAL, M.: Die Bedeutung GRUNDTVIGS für die Heimvolkshochschule in Deutschland - ein rezeptionsgeschichtlicher Beitrag zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. In: VOGEL, N./ SCHEILE, H. (Hrsg.): Lernort Heimvolkshochschule: eine deutsch-dänische Untersuchung zur Positionsbestimmung der HVHS mit ergänzenden Beiträgen aus den Niederlanden, Österreich und der Schweiz. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich 1983, S. 69-125.
- FRIEDENTHAL-HAASE, M.: GRUNDTVIG im Spiegel der deutschen Literatur zur Erwachsenenbildung um 1933. In: RÖHRIG (Hrsg.) 1991, S. 108-116.
- GAASCH, K./ KUHNE, W./ EMMERLING, D.L.A.: Ländliche Heimvolkshochschulen vor der Gründung des Verbandes. (= Geschichte des Verbandes Ländlicher Heimvolkshochschulen Deutschlands, Bd. II.) Hermannsburg 1991.

- GLOWKA, H.-J.: Deutsche Okkultgruppen 1875-1937. München 1981.
- GÖTZ VON OLENHUSEN, A.: Zur Entwicklung völkischen Rechtsdenkens. Frühe rechtsradikale Programmatik und bürgerliche Rechtswissenschaft. In: VOGEL, H.J./SIMON, H./PODLECH, A. (Hrsg.): Die Freiheit des Anderen. Festschrift für MARTIN HIRSCH. Baden-Baden 1981, S. 77-108.
- HAMEL, I.: Völkischer Verband und nationale Gewerkschaft. Der Deutschnationale Handlungsgehilfen-Verband 1893-1933. Frankfurt a.M. 1967.
- HARTUNG, W.: Konservative Zivilisationskritik und regionale Identität. Am Beispiel der niedersächsischen Heimatbewegung 1895 bis 1919. Hannover 1991.
- HERRMANN, U. (Hrsg.): "Neue Erziehung" - "Neue Menschen". Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur. Weinheim/ Basel 1987.
- HERRMANN, U./ OELKERS, J. (Hrsg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. (= Zeitschrift für Pädagogik, 22. Beiheft) Weinheim/ Basel 1988.
- HERRMANN, U.: Geschichtsdeutung als Disziplinpolitik ? Anmerkungen zur Kontroverse über das Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. In: Die Deutsche Schule 81 (1989), H. 3, S. 366-372.
- HERRMANN, U.: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 4: 1870-1918. Hrsg. von CHR. BERG. München 1991, S. 147-178.
- HIERONIMUS, E.: LANZ VON LIEBENFELS. Eine Bibliographie. Toppenstedt 1991.
- HIRSCH, K.: Die HUMBOLDT-Hochschule. Freie Volkshochschule Groß-Berlin und die Volkshochschulfrage. Phil. Diss. Gießen 1927.
- KAMPE, N.: Studenten und "Judenfrage" im Deutschen Kaiserreich. Die Entstehung einer akademischen Trägerschicht des Antisemitismus. Göttingen 1988.
- KASSNER, P.: PETER PERTERSEN - die Negierung der Vernunft ? In: Die Deutsche Schule 81 (1989), H. 1, S. 117-132.
- KATER, M. H.: Die Artamanen - Völkische Jugend in der Weimarer Republik. In: Historische Zeitschrift 213 (1971), H. 3, S. 577-638.
- KAUFFELDT, R.: ERICH MÜHSAM. Literatur und Anarchie. München 1983.
- KEIM, W. (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus - Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt a.M. 1988.
- KEIM, W.: PETER PETERSENS Rolle im Nationalsozialismus und die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft. Kritische Anmerkungen zu PETER KASSNERS Beitrag in diesem Heft. In: Die Deutsche Schule 81 (1989), H. 2, S. 133-145. (a)
- KEIM, W.: Pädagogik und Nationalsozialismus. Zwischenbilanz einer Auseinandersetzung innerhalb der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft. In: Neue Sammlung 29 (1989), S. 186-208. (b)
- KINDT, W. (Hrsg.): Grundschriften der deutschen Jugendbewegung. Düsseldorf/ Köln 1963.
- KINDT, W.: (Hrsg.): Die Wandervogelzeit. Quellenschriften zur deutschen Jugendbewegung 1896-1919. Mit einer ideengeschichtlichen Einführung von WILHELM FLITNER. Düsseldorf/ Köln 1968.
- KINDT, W. (Hrsg.): Die deutsche Jugendbewegung 1920 bis 1933. Die bündische Zeit. Quellenschriften. Mit einem Nachwort von HANS RAUPACH. Düsseldorf/ Köln 1974.
- KRATZSCH, G.: Kunstwart und Dürerbund. Ein Beitrag zur Geschichte der Gebildeten im Zeitalter des Imperialismus. Göttingen 1969.
- LANGEWIESCHE, D.: Erwachsenenbildung. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 5: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. Hrsg. von D. LANGEWIESCHE und H.-E. TENORTH. München 1989, S. 337-370.

- LESCHINSKY, A.: Einen Schritt vorwärts, zwei Schritte zurück? Kritische Überlegungen zum Umgang der Erziehungswissenschaft mit der Vergangenheit anlässlich eines neu erschienenen Buches. In: Neue Sammlung 29 (1989), S. 209-225.
- LINSE, U. (Hrsg.): Zurück, o Mensch, zur Mutter Erde. Landkommunen in Deutschland 1890-1933. München 1983.
- LOHALM, U.: Völkischer Radikalismus. Die Geschichte des Deutschvölkischen Schutz- und Trutz-Bundes 1919-1923. Hamburg 1970.
- MILLER, H. G.: Die deutsche Bauernhochschule (Die ländlichen Volks- und Bauernhochschulen) auf entwicklungsgeschichtlicher, weltanschaulicher und agrarpolitischer Grundlage. Stuttgart 1928
- OELKERS, J.: Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft. Zur politischen Ambivalenz der "Reformpädagogik" in Deutschland vor 1914. In: HERRMANN/OELKERS (Hrsg.) 1988, S. 195-219.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/ München 1989.
- PANKAU, J. G.: Wege zurück. Zur Entwicklungsgeschichte restaurativen Denkens im Kaiserreich. Eine Untersuchung kulturkritischer und deutschkundlicher Ideologiebildung. Frankfurt a.M./ Bern/ New York 1983.
- PUHLE, H.-J.: Agrarische Interessenpolitik und preußischer Konservatismus im wilhelminischen Deutschland 1893-1914. Bonn <sup>8</sup>1975.
- RÖHRIG, P.: Erwachsenenbildung. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 4: 1870-1918. Hrsg. von CHR. BERG. München 1991, S. 441-471. (a)
- RÖHRIG, P. (Hrsg.): Um des Menschen willen. GRUNDTVIGS geistiges Erbe als Herausforderung für Erwachsenenbildung, Schule, Kirche und soziales Leben. Dokumentation des GRUNDTVIG-Kongresses vom 7. bis 10. September 1988 an der Universität zu Köln. Weinheim 1991. (b)
- SCHEIBE, W.: Die Reformpädagogische Bewegung 1900 - 1932. Eine einführende Darstellung. Weinheim/ Basel <sup>8</sup>1982.
- SCHEILE, H.: GRUNDTVIG und die deutschen Heimvolkshochschulen. In: RÖHRIG (Hrsg.) 1991, S. 131-137.
- STEINHAUS, H.: Blut und Schicksal. Die Zerstörung der pädagogischen Vernunft in den geschichtsphilosophischen Mythen des Wilhelminischen Deutschlands. In: HERRMANN/OELKERS (Hrsg.) 1988, S. 87-112.
- TENORTH, H.-E.: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918- 1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven. Köln/ Wien 1985.
- THAUER, W./ VODOSEK, P.: Geschichte der öffentlichen Bücherei in Deutschland. Wiesbaden 1978.
- TREIBER, H.: NIETZSCHES "Kloster für freiere Geister". NIETZSCHE und WEBER als Erzieher. Mit Anmerkungen zum Übermenschenkult innerhalb der Bohème der Jahrhundertwende. In: ANTES, P./ PAHNKE, D. (Hrsg.): Die Religion von Oberschichten. Marburg 1989, S. 117-161.
- ULBRICHT, J. H.: "Die Quellen des Lebens rauschen in leicht zugänglicher Fassung..." Zur Literaturpolitik völkischer Verlage in der Weimarer Republik. In: VON GÖSCHEN bis ROWOHLT. Beiträge zur Geschichte des deutschen Verlagswesens. Festschrift für HEINZ SARKOWSKI zum 65. Geburtstag. Hrsg. von M. ESTERMANN und M. KNOCH. Wiesbaden 1990, S. 177-197. (a)
- ULBRICHT, J. H.: Die Bücher des heimlichen Deutschland. Zur Geschichte völkischer Verlage in der Weimarer Republik. In: Revue d' Allemagne XXII (1990), Nr. 3, S. 401-413. (b)

- ULBRICHT, J.H.: Ein "Weisser Ritter" im Kampf um das Buch. Die Verlagsunternehmen von FRANZ LUDWIG HABEL und der BUND DEUTSCHER NEUPFADFINDER. In: SCHMITZ, W. / SCHNEIDLER, H. (Hrsg.): Expressionismus in Regensburg. Texte und Studien. Regensburg 1991, S. 149-174.
- ULBRICHT, J.H.: "Ein heimlich offener Bund für das große Morgen..." Methoden systematischer Weltanschauungsproduktion während der Weimarer Republik. In: Buchhandelsgeschichte, Jg. 1993, H. 1, B 1 - B 17.
- URBACH, D.: Die Volkshochschule Groß-Berlin 1920 bis 1933. Stuttgart 1971.
- URSIN, K.: Die Marburger Burse - ein Weg zu weltoffenem Deutschtum. In: Weltweite Wissenschaft vom Volk. Volk - Welt - Erziehung. Festgabe für JOHANN WILHELM MANNHARDT. Wien/ Wiesbaden 1958, S. 23-36.
- VERAGUTH, H. P.: Erwachsenenbildung zwischen Religion und Politik. Die protestantische Erwachsenenbildungsarbeit in und außerhalb der freien Volksbildung in Deutschland von 1919 bis 1948. Stuttgart 1976.
- VOGEL, N.: Die gemeinsamen Anfänge von Volks- und Heimvolkshochschule. Die GRUNDTVIGSche Volkshochschul-Idee und ihre Auswirkungen auf die deutsche Volksbildung/Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 40 (1990), H. 3, S. 189-197. (a)
- VOGEL, N.: GRUNDTVIGS Schulgedanken aus deutscher Sicht. In: GRUNDTVIG Studier (1989-1990). Kopenhagen 1990, S. 157-186. (b)
- VOGEL, N.: Die Anfänge der GRUNDTVIG-Rezeption in der deutschen Volksbildung/Erwachsenenbildung. In: RÖHRIG (Hrsg.) 1991, S. 117-129.
- VONDUNG, K.: Die Apokalypse in Deutschland. München 1988.





---

# **III. Jugendforschung**

---



## Die Beziehungen zwischen Jugendpflege und Berufsausbildung im Wuppertal des Kaiserreichs

*Zwischenbilanz aus einem DFG-Forschungsprojekt*

### 1. Das Projekt

"In seiner freien Zeit ist der jugendliche Arbeiter sein 'freier Herr'. Er ... kann tun und treiben, was er will; er hat sich nur zu hüten, mit dem Strafbuch in Konflikt zu kommen. Jedenfalls ist er der 'Zucht' aber entwachsen ... Daß solche Zustände unhaltbar sind und unheilvolle Folgen haben müssen, liegt auf der Hand."

Diese Einschätzung des Barmer Pastors HEINRICH STUHRMANN findet sich in einem 1907 veröffentlichten Beitrag für eine Zeitschrift des WESTDEUTSCHEN JÜNGLINGSBUNDES (STUHRMANN 1907, S. 332). Beispielhaft wird hier ein Problemkomplex angesprochen, der nicht allein - wie noch dargestellt wird - die Evangelische Kirche zur Zeit des Kaiserreichs beschäftigte und zudem keinesfalls nur die männliche Arbeiterjugend in den Blick geraten ließ. Bekanntlich gab es im Kaiserreich zahlreiche Wohlfahrtsvereine, Interessenverbände und Berufsorganisationen, die, angestoßen durch die sozialökonomische und demographische Entwicklung seit der Industrialisierung, ein gemeinsames Thema auf die Tagesordnung gesetzt hatten: eben die Frage nach einem angemessenen Umgang bzw. nach der mit bürgerlichen Leitvorstellungen übereinstimmenden (Berufs-)Erziehung der schulentlassenen männlichen und weiblichen Jugend.

Vor diesem Hintergrund wird im folgenden über ein Projekt berichtet, das nicht zuletzt auch darauf abhebt, eine Voraussetzung dafür zu schaffen, daß die Arbeiterjugendfrage des Kaiserreichs in berufspädagogisch angemessener Dimension diskutiert werden kann. In diesem Sinne ist die Analyse jener Bedingungen beabsichtigt, unter denen fürsorgerische und berufserzieherische "Zugriffe" auf die Arbeiterjugend eventuell miteinander verquickt waren oder aber stark auseinanderdrifteten. Damit ist sehr allgemein der Rahmen skizziert, der für die Arbeit des hier vorgestellten Projekts maßgeblich ist.

Dieses Projekt ist dem Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Institut für Pädagogik an der Ruhr-Universität Bochum angegliedert. Von

der DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT für die Dauer von zweimal zwei Jahren finanziert, arbeitet es seit Mai 1991 daran, einen berufspädagogischen Beitrag zur historischen Jugendforschung zu leisten. Die bereits durchgeführten bzw. anvisierten Untersuchungen beanspruchen, Leitbilder über und für die arbeitende Jugend zur Zeit der Jahrhundertwende näher zu konturieren. Bereits vorliegende Studien zu dieser Thematik werden insbesondere dadurch fortgeführt und erweitert, daß nicht nur - wie gemeinhin üblich - männliche, sondern auch weibliche Jugendliche in die Analyse einbezogen werden.<sup>1</sup>

Da es beabsichtigt war und ist, die Verschränkung von sozial-, berufserziehungs- und ausbildungspolitischen Initiativen möglichst genau nachzuzeichnen, empfahl es sich aus Gründen der Operationalisierbarkeit, einen lokalgeschichtlichen Zugriff vorzunehmen. Dabei mußte zum einen sichergestellt sein, daß der Untersuchungsraum gleichermaßen über eine gutentwickelte Industrie wie über eine nennenswerte Anzahl von Handwerksbetrieben verfügte, in denen sowohl männliche als auch weibliche Jugendliche beschäftigt waren. Zum anderen sollte er sich dadurch auszeichnen, daß ein möglichst breites Spektrum an Initiativen vorhanden war, die das Ziel verfolgten, die Jugendlichen erzieherisch zu beeinflussen. Von denjenigen Orten, die diese Bedingungen erfüllen, erwies sich das Wuppertal unter pragmatischen Gesichtspunkten als der geeignetste, weil es unter verschiedenen sozial- und wirtschaftsgeschichtlichen Fragestellungen von der Historiographie bereits untersucht worden ist (z. B. KÖLLMANN 1960; REULECKE 1977, 1980a, b; DE BUHR 1984; METSCHIES 1988) und diese Forschungsergebnisse mittelbar für das Projekt zu nutzen sind.

Bei der Aufnahme der Arbeit dominierte die Literaturrecherche. Die Durchsicht einschlägiger Bibliographien, insbesondere der von RAUCHENBICHLER bearbeiteten (RAUCHENBICHLER 1984/85; MACAT 1991), ergab, daß trotz des zeitlich und räumlich eng eingegrenzten Untersuchungsrahmens eine außerordentlich große Anzahl von Titeln auszuwerten sein würde. Um ergebnisorientiert vorgehen zu können, wurde eine Auswahl von drei Gegenstandsbereichen getroffen, an denen in der ersten Arbeitsphase die Fragestellungen des Projekts exemplarisch aufbereitet werden sollten. Dabei handelt es sich *erstens* um die evangelischen Jünglings- und Jungfrauenvereine. Die Analyse dieser die Arbeiterjugendfrage explizit behandelnden Vereine erschien mit Blick auf die exponierte Stellung des Protestantismus im Wuppertal besonders sinnvoll. *Zweitens* wurde mit dem BERGISCHEN VEREIN FÜR GEMEINWOHL das prominenteste Beispiel privater Bemühungen um die männliche und weibliche Arbeiterjugend untersucht. Um die so ermittelten Ergebnisse mit berufspädagogischen Aspekten im engeren Sinne zu konfrontieren, wurde *drittens* die Fortbildungsschulfrage eingehender behandelt. Die Quellenlage erlaubte allerdings hier keine vollständige Parallelisierung der Vorgehensweise: In dem mit den männlichen Jugendlichen befaßten Teilprojekt wurde die Initiative des ELBERFELDER KAUFMÄNNISCHEN VEREINS bearbeitet, in dem mit den weiblichen

Jugendlichen befaßten Teilprojekt dagegen die Auseinandersetzung um die Einführung der Pflichtfortbildungsschule für gewerbliche Arbeiterinnen. Der vorliegende Beitrag versteht sich als ein Werkstattbericht, der die wesentlichen Befunde der bisherigen Projektarbeit zu diesen drei Gegenstandsbereichen präsentieren und die zukünftigen Arbeitsschritte in einem Ausblick andeuten will. Dabei wird - der personellen Arbeitsteilung entsprechend - gesondert auf die männliche und die weibliche Arbeiterjugend eingegangen.

Auf eine Skizzierung des Projektdesigns vor dem Hintergrund des berufspädagogisch-historischen Forschungsstandes wird im folgenden verzichtet, weil dies bereits Gegenstand einer aus dem Projekt hervorgegangenen Publikation ist (LANGE-APPEL/ WAHLE 1992a). Aus dem gleichen Grund werden die jugendpflegerischen Aktivitäten der evangelischen Vereine im Wuppertal nur knapp skizziert (ebd., S. 70-82). Auch zu den Bestrebungen des BERGISCHEN VEREINS FÜR GEMEINWOHL liegt bereits eine Veröffentlichung vor (DIES. 1992b), die jedoch nur Teilaspekte der bisherigen Projektarbeit aufnimmt und deshalb hier in einer erweiterten Fassung präsentiert wird. Am ausführlichsten, weil noch nicht publiziert, wird demnach die Fortbildungsschulfrage behandelt. Die Ausführungen gehen dabei von folgender These aus: *Die Fallstudie des Wuppertals um die Jahrhundertwende belegt, daß im historischen Prozeß - ungeachtet konkurrierender Fremdwahrnehmungen der männlichen bzw. der weiblichen Arbeiterjugendlichen - Jugendpflege und Berufsausbildung nicht voneinander zu trennen und letztlich dem gemeinsamen Ziel einer friktionslosen Integration in die bürgerliche Gesellschaft verpflichtet waren. Das Verständnis von Jugendpflege und Berufsausbildung war dabei geschlechtsspezifisch differenziert und Ausdruck der bürgerlichen Vorstellungen von komplementären Geschlechtscharakteren.*

## **2. Zur Größenordnung der von männlichen und weiblichen Jugendlichen ausgeübten Erwerbsarbeit**

Von der Annahme ausgehend, daß jugendpflegerische Aktivitäten und damit verbundene berufspädagogische Initiativen auf eine vorgefundene Situation reagieren, die in bestimmter Weise interpretiert wird, war es ein vorrangiges Ziel des Projekts, objektive Grundlagen, die Lage der Arbeiterjugend im Wuppertal betreffend, zu gewinnen. Insbesondere war an eine statistische Erhebung gedacht, die den Umfang der von Jugendlichen ausgeübten Erwerbsarbeit inklusive der Spezifikation nach Branchen rekonstruiert und möglichst auch nach dem beruflichen Status als Lehrling bzw. Ungelernter ausdifferenziert. Die Hoffnung, über die reichsweit durchgeführten Berufszählungen von 1872, 1882, 1895 und 1907 hinaus verlässliche Daten über die Städte Elberfeld und Barmen ermitteln zu können, hat sich noch nicht erfüllt.

Bislang liegen nur die Jahrbücher der Stadt Elberfeld vor, deren Statistisches Amt seine Arbeit zudem erst mit dem Jahre 1903 aufnahm (Jahrbuch der Stadt Elberfeld, 1903 - 1926). Eine weitere Einschränkung ergibt sich dadurch, daß die Stadt, interessiert an dem jeweiligen Stand der Industrialisierung, nicht die Gesamtheit aller Gewerbegruppen erfaßte und den landwirtschaftlichen Sektor sowie die Dienstleistungsberufe aussparte. Immerhin erfolgte eine Aufschlüsselung der Altersstruktur der Beschäftigten; ganz offensichtlich sich der Jugendproblematik bewußt, unterschied das Statistische Amt folgende Gruppen von Altersjahrgängen: Es erhob die Personen unter 14 Jahren - die dem Gesetz nach noch Kinder waren -, solche zwischen 14 und 16 Jahren - also diejenigen, für die die Gewerbeordnung einen besonderen Schutz in Form einer Beschränkung der täglichen Arbeitszeit auf 10 Stunden, des Verbots von Nacht- und Sonntagsarbeit sowie bestimmte Arbeitspausen vorsah - sowie jugendliche Arbeiterinnen zwischen 16 und 21 Jahren. Diese im Vergleich zu der statistischen Aufnahme der männlichen Beschäftigten zusätzlich aufgeführte Altersgruppe deutet darauf hin, daß man in Elberfeld davon ausging, mit Erreichen der Volljährigkeit sei diejenige Altersgrenze überschritten, an der die jungen Frauen in der Regel eine Familie gründeten und zugunsten ihrer häuslichen und erzieherischen Pflichten die Erwerbsarbeit aufgaben. Da dennoch ein nennenswerter Anteil an weiblichen Erwachsenen einer bezahlten Tätigkeit nachging, wurde auch die Gruppe der über 21jährigen in die Beschäftigungsstatistik einbezogen. Für beide Geschlechter fehlt jeglicher Hinweis darauf, ob es sich bei den Betroffenen um Lehrlinge oder Ungelernte handelte.<sup>2</sup> Diese schmale Materialbasis erlaubt also nur, ein sehr allgemeines Bild von Elberfeld zu zeichnen. Als für die Diskussion der Arbeiterjugendfrage relevante Befunde lassen sich festhalten:

(1) Sowohl die Anzahl der männlichen als auch der weiblichen Arbeiterjugendlichen war in dem gesamten Untersuchungszeitraum relativ konstant. Die Beschäftigung in der Industrie war dabei offensichtlich für beide Geschlechter gleichermaßen attraktiv: In der Gruppe der 14- bis 16jährigen stellten beide je etwa 1.100 Personen. Die Quote der Arbeiterinnen zwischen 16 und 21 Jahren betrug etwa 3.000; der nicht ausgewiesene Anteil der gleichaltrigen Arbeiter dürfte - extrapoliert man die Ergebnisse für die vorangegangene Altersgruppe - genauso groß gewesen sein, wenn man diejenigen Alterskohorten unberücksichtigt läßt, die den Militärdienst ableisteten.

(2) Gleichermäßen beide Geschlechter betreffend, gab es zahlreiche Branchen, in denen nur sehr wenige oder sogar gar keine Jugendliche beschäftigt wurden, und solche, in denen die jungen Leute vorrangig tätig waren. In der Vorkriegszeit war sowohl für die Jungen als auch für die Mädchen der typische Arbeitsplatz erwartungsgemäß in der Textilindustrie angesiedelt, deren Leistungen international Anerkennung fanden. An zweiter Stelle rangierte bei den männlichen Jugendlichen die Chemische und an dritter die Metallindustrie; für die weiblichen Jugendlichen stellte das Bekleidungsgewerbe den dominanten

Teilarbeitsmarkt dar. Der Ausbruch des Ersten Weltkriegs zog die zu erwartenden und seit 1918 wieder rückläufigen Folgewirkungen nach sich: Die Metallverarbeitung erlebte einen großen Aufschwung auf Kosten der Textilindustrie; von dieser Umverteilung waren auch die Jugendlichen betroffen.

(3) Ein großer Unterschied in bezug auf die Geschlechter ergibt sich, wenn man den jeweiligen Anteil der jugendlichen Arbeiter bzw. Arbeiterinnen zu den gleichgeschlechtlichen erwachsenen Beschäftigten in Beziehung setzt. Die Jungen stellten je nach Industriezweig nur etwa 5 % bis ausnahmsweise 10 % der Zahl aller männlichen Arbeiter. Bei den Mädchen betrug das entsprechende Verhältnis dagegen etwa 2:1, und es wurde nur vorübergehend während der Kriegszeit unterschritten, als bislang nicht erwerbstätige Frauen als "industrielle Reservearmee" einen Arbeitsplatz antraten. Entgegen der weitverbreiteten Annahme, Fabrikarbeiterinnen seien auch nach ihrer Heirat gezwungen gewesen, zum Lebensunterhalt ihrer Familie beizutragen, ergibt sich für das Wuppertal das Bild, daß eine Erwerbsarbeit der erwachsenen weiblichen Bevölkerung ganz offensichtlich eine absolute Ausnahme darstellte.

Will man eine Vorstellung darüber gewinnen, wie groß im Wuppertal zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Gruppe der jugendlichen Fabrikarbeiter und -arbeiterinnen im Vergleich mit denjenigen etwa im Handwerk oder in Dienstleistungsberufen war, kann man behelfsweise auf die Reichsberufszählung von 1907 zurückgreifen. Hier werden z. B. für Elberfeld 1.116 weibliche Beschäftigte in den Häuslichen Diensten genannt; man wird davon ausgehen dürfen, daß es sich dabei in der Regel um Jugendliche handelte. Die Anzahl der weiblichen Beschäftigten in den kaufmännischen Berufen betrug demnach 2.616; allerdings ist nicht zu eruieren, wieviele darunter unter 21 waren, sicherlich aber mehr als die Hälfte (Statistik des Deutschen Reichs 1910, S. 217f.). Man wird also schlußfolgern dürfen, daß die gewerblichen Arbeiterinnen unter 21 Jahren mit etwa 4.000 Personen die größte Gruppe unter den erwerbstätigen weiblichen Jugendlichen ausmachte, ihnen folgten etwa 1.500 kaufmännische Angestellte und zirka 1.000 Dienstmädchen. Für die Jungen lassen sich aufgrund der fehlenden Ausdifferenzierung und der nicht spezifizierbaren Dominanz erwachsener männlicher Beschäftigter keine derartigen Näherungswerte berechnen. Das Projekt arbeitet deshalb vorläufig mit der Hypothese, daß auch bei den männlichen Jugendlichen die Gruppe der Fabrikarbeiter die dominierende war, denen wie bei den Mädchen an zweiter Stelle kaufmännische Angestellte und an dritter Lehrlinge in Handwerksbetrieben folgten. Des weiteren wird angenommen, daß diese Proportionen nicht nur in Elberfeld, sondern auch ähnlich in der Schwesterstadt Barmen galten. Da in der Fabrik beschäftigte junge Leute also offensichtlich im Wuppertal der Jahrhundertwende die typischen Jugendlichen darstellten, bildeten sie - so die hier vertretene These - den bevorzugten Gegenstand der jugendpflegerischen bzw. berufspädagogischen Diskussionen und Aktivitäten. Inwieweit dies zutreffend ist, wird im folgenden gezeigt.



### **3. Erste Ergebnisse aus dem mit der männlichen Arbeiterjugend befaßten Teilprojekt**

#### *3.1 Die Pflege der männlichen Jugend in den evangelischen Vereinen*

Die Anfänge der konfessionellen Arbeit mit männlichen Jugendlichen reichen im Wuppertal bis in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts zurück. Ein herausragendes Datum innerhalb der Geschichte der Wuppertaler evangelischen Jünglingsvereine stellte der 8. Oktober 1848 dar, denn an diesem Tag konstituierte sich in Elberfeld der RHEINISCH-WESTFÄLISCHE JÜNGLINGSBUND, in dem sich u. a. Jünglingsvereine aus Barmen, Elberfeld, Ronsdorf und Cronenberg zusammenschlossen. Diesen Vereinen kam es schon in der frühen Phase ihrer Entwicklung nicht ausschließlich darauf an, ihre Klientel zu missionieren, sondern ihre Jungmännerarbeit war unter dem Eindruck der 1848er Revolution eng mit einem konservativ orientierten gesellschaftspolitischen Anspruch verzahnt (STURSBURG 1903, S. 3). Damit war eine Linie vorgezeichnet, an der entlang die evangelischen Jünglingsvereine in der Folgezeit auf die Arbeiterjugendfrage im Wuppertal zuzugingen und Beachtung fanden; denn diese Vereine entwickelten sich im Kaiserreich zu einer immer stärkeren Kraft im Kontext der bürgerlichen Sozialreform und verstanden sich von daher als einen wichtigen Bestandteil jener Strategie, mit der das - vor dem Hintergrund einer wachsenden Urbanität sowie struktureller Veränderungen im gewerblichen Bereich - sich zusehends verschärfende Arbeiterjugendproblem gelöst werden sollte.

Die evangelischen Jünglingsvereine verfolgten eine klare Erziehungs- und Sozialisationsabsicht. Nach der Einschätzung des Elberfelder Pastors und Präses des RHEINISCH-WESTFÄLISCHEN JÜNGLINGSBUNDES, KARL KRUMMACHER (1831-1899), kamen sie damit "einem dringenden Bedürfnis entgegen ... und haben [so] schon manchem Jüngling über eine gefährvolle Zeit hinweggeholfen" (Bericht des Pastors KRUMMACHER über das Jahr 1888/89, S. 5). Das Bild, das man von den männlichen Jugendlichen entwarf, basierte dabei auf zahlreichen Klischees und Vorurteilen. Die angebliche "Verwahrlosung, Unbotmäßigkeit, Verwilderung und Rohheit" (DRÖNER 1895, S. 3)<sup>3</sup> jener korrespondierte nicht nur mit einer vermeintlich "wachsende[n] Leichtfertigkeit und Widerspenstigkeit" gegenüber dem Handwerksmeister oder Fabrikherrn, sondern fiel außerdem noch mit Einstellungs- und Verhaltensweisen zusammen, die den Jünglingsvereinen Sorge bereiteten, weil die Arbeiterjugend entgegen allen normativen Anforderungen "wohl ein fortwährendes Steigen der Ansprüche [,] aber keineswegs ein wachsendes Gefühl der Verantwortlichkeit für redliche Erfüllung der übernommenen Pflichten und ... eine immer größere Vergnügensucht [und] Zügellosigkeit" zeigte (Die Pflege der konfirmierten männlichen Jugend 1894, S. 3). Einem solchen schlecht hinnehmbaren Auftreten der Arbeiterjugend, für das insbesondere die Sozialdemokratie sowie die seit 1907 in Elberfeld-Barmen erstarkende

"vaterlandsfeindliche und atheistische Jugendbewegung" verantwortlich gemacht wurden (STUHRMANN 1908, S. 3f.; MEYER, o. J.[a]),<sup>4</sup> setzten die evangelischen Jünglingsvereine "die Erziehung der Mitglieder zur Sitte, Wahrhaftigkeit, Ordnung [und] Fleiß" entgegen in der Überzeugung, daß dann "ganz wie von selbst das Ablegen all der Dinge, die einem Jungen nicht wohl anstehen", folgen würde (DRÖNER 1895, S. 11).

Die genannten Erziehungsziele, denen noch einerseits religiöse und andererseits vaterländische zugeordnet waren (Bericht des Bundespräses Pastor KRUMMACHER 1883/84, S. VIII), verweisen auf vier in der Perspektive der Jünglingsvereine dicht zusammenliegende Problembereiche, an denen die evangelische Jünglingsarbeit ansetzte (JAEGER o. J., S. 6). So war es *erstens* die Emanzipation des (Arbeiter-)Jugendlichen von der elterlichen Erziehungsgewalt bzw. von der "väterlichen Zucht des Lehrherrn", die durch christlich-sittliche Erziehung aufgefangen werden sollte. *Zweitens* wurde die Auflösung des früheren patriarchalischen familiären Verhältnisses zwischen dem Lehrling und seinem Meister durch das moderne Arbeitsleben beklagt, das überhaupt nicht mit der Idylle des Alten Handwerks übereinstimmte, aber dafür das Individuum um so mehr sich selbst überließ. Insofern boten sich die Jünglingsvereine als ein Heimatersatz an und damit als einen Ort, an dem das Gemeinschaftserlebnis durch erbauende, belehrende und unterhaltsame Angebote in den Vereinsheimen gefördert wurde. *Drittens* war es die Großstadt mit ihren immer wieder angeprangerten Gefahren und Genüssen, auf die die Jünglingsvereine mit ihrem Programm zur Erziehung einer "gesunde[n], sittlich reine[n], keusche[n] und fromme[n] Jugend", und zwar nicht zuletzt im vaterländischen Interesse, antworteten (MEYER o. J.[b], S. 6). Hinzu kamen schließlich *viertens* die angebliche Kriminalität und pathologische Triebhaftigkeit der Jugend, auf die die Jünglingsvereine mit einer vermehrten Fürsorge für die schulentlassene männliche Jugend reagierten (STUHRMANN 1907).

Insbesondere die monierte "Freiheit" des jugendlichen Arbeiters und das ebenso angeprangerte Fehlen einer Instanz, die ihn in die "Zucht" hätte nehmen können, implizieren eine äußerst kritische, wenn nicht sogar ablehnende Haltung gegenüber der modernen Industriegesellschaft. Von daher zeigten die evangelischen Jünglingsvereine zwar durchaus berechtigt die negativen Folgen der von Jugendlichen ausgeübten Fabrikarbeit auf, aber sie verfolgten dabei weniger eine Politik zur Verbesserung der rechtlichen Lage oder der Ausbildungssituation für den Arbeiterjugendlichen als vielmehr eine antiindustriell stimulierte und damit restaurativ orientierte Gesellschaftspolitik. So gab insbesondere nach der Jahrhundertwende das Handwerk das Leitbild der ordentlichen Berufserziehung ab (Steine zum Bau! 1908, S. 18), und passend dazu wurden sämtliche industiekritischen Topoi bemüht, die auch die zeitgenössische berufspädagogische Literatur aufgenommen hatte (Monatlicher Anzeiger des CVJM 1908, S. 3).

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß die Industriegesellschaft und die in ihr verbreitete Rationalisierung des Lehr- und Arbeitsverhältnisses aus der Sicht der evangelischen Jünglingsvereine einen genauso großen Anteil an der "unheilvollen" Entwicklung des Arbeiterjugendlichen hatten wie dessen gleichsam ungeschütztes Leben in den immer größer werdenden Städten. Die daraus resultierenden "Erziehungsschäden" sollten so weit wie eben möglich durch christliche Fürsorge kompensiert werden. Dabei wurde jedoch ein Bild vom Arbeiterjugendlichen zugrundegelegt, in dem er nicht als Agent seiner eigenen Interessen positiv erschien, sondern als Objekt eines zwar als christlich ausgewiesenen, faktisch aber autoritären, vaterländisch ausgerichteten und antisozialdemokratischen Erziehungsprogramms. Legitimiert durch das Postulat der Erziehungsbedürftigkeit des jugendlichen Arbeiters, wurden die evangelischen Jünglingsvereine mithin in einer Richtung initiativ, in der es vor allem um die Anpassung ihrer Klientel an die bürgerliche Gesellschaft ging. Im Vordergrund der Jünglingsvereinsarbeit stand also nicht das Interesse an einer Verbesserung der betrieblichen Ausbildungsverhältnisse. Die berufliche Ausbildungsfrage war für diese Vereine nur insofern interessant, als die entsprechende Diskussion der Legitimation einer restaurativ orientierten Gewerbe- und Gesellschaftspolitik diente. Die in der Regel als negativ stigmatisierte Differenz zwischen Moderne und Tradition erschien denn auch in der Perspektive der Jünglingsvereine weniger als ein Ausbildungs-, vielmehr als ein (Berufs-)Erziehungs- und darüber geordnetes Sozialisationsproblem. Die Frage nach der Beschäftigung jugendlicher Arbeiter besaß für die evangelischen Jünglingsvereine also keine qualifikationsspezifische Relevanz, aber dafür eine um so größere Bedeutung als Teil der intendierten Durchsetzung antimoderner Einstellungs- und Verhaltensmaximen. Daß sich jedoch nicht nur konfessionelle, sondern auch private Wohlfahrtsvereine besonders seit den 1880er Jahren immer deutlicher um die Arbeiterjugendfrage kümmerten, wird im folgenden Kapitel auf der Grundlage der bisherigen Untersuchungsergebnisse zum BERGISCHEN VEREIN FÜR GEMEINWOHL dargestellt.

### *3.2 Die Pflege der männlichen Jugend im Spiegel der Initiativen des Bergischen Vereins für Gemeinwohl*

Je weiter die Industrialisierung voranschritt, desto lauter wurden deren Schattenseiten unter dem Stichwort "Soziale Frage" diskutiert, so auch in dem vorwiegend von der Textil- und Kleineisenindustrie geprägten Wuppertal. Diese Notstände zu lindern war das erklärte Ziel des BERGISCHEN VEREINS FÜR GEMEINWOHL, der in Barmen von namhaften Industriellen (HALBACH 1902, S. 76ff.) 1885 gegründet wurde, und zwar am 17. November in Gedenken an den Tag, an dem vier Jahre zuvor die Kaiserliche Botschaft über die "Heilung der sozialen Schäden" durch die "positive Förderung des Wohles der Arbeiter" verkündet worden war (SCHNEIDER 1967, S. 65; dazu

auch: Zur Erinnerung an den 17. November 1881). Seinen Statuten zufolge ging es dem BERGISCHEN VEREIN darum, "1., das Wohl der arbeitenden Klassen in wirtschaftlicher, sittlicher und religiöser Richtung zu fördern; 2., für ein gutes Verhältnis zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern zu wirken; 3., alle ein solches Verhältnis störenden und den Frieden gefährdenden Bestrebungen zu bekämpfen" (Statuten des "BERGISCHEN VEREINS" 1885, S. 1; HALBACH 1902, S. 92). Die Lösung dieser Aufgaben sollte dabei "auf dem Boden der bestehenden Staats- und Gesellschaftsordnung" erfolgen (ebd.).

Von Beginn an kümmerte sich der BERGISCHER VEREIN nicht nur um die erwachsene, sondern auch um die jugendliche Arbeiterschaft beiderlei Geschlechts (BOODSTEIN 1910, S. 163; SCHNEIDER 1967, S. 103ff.). Nicht nur in dem Gründungsstatut von 1885, sondern auch in den 1890, 1904, 1909 und 1912 erfolgten Satzungsänderungen wurde der sozialpolitische Anspruch durch jugendfürsorgereische und ausbildungspolitische Orientierungen präzisiert.<sup>5</sup> So setzte sich der BERGISCHER VEREIN u. a. für schriftlich festgehaltene Lehrverträge und die Einrichtung bzw. Unterstützung von Fortbildungs- und Fachschulen ein (Statuten des "BERGISCHEN VEREINS" 1885, § 2, S. 1). Dabei dürfte er nicht nur das "Gemeinwohl" im Auge gehabt haben, sondern auch einen gewissen Eigennutz; denn das Engagement der fabrikbesitzenden Mitglieder rührte sicherlich auch daher, daß derartige Qualifikationsoffensiven mittelbar den Betrieben zugute kamen. Außerdem erhoffte man sich von einem berufsbildenden Unterricht eine Sozialdisziplinierung mit Langzeitwirkung. Diese doppelte Zielsetzung kann am Beispiel der Initiativen des BERGISCHEN VEREINS bezüglich der Fortbildungsschule für die männliche Jugend nachgewiesen werden.

In diesem Kontext ist es wichtig zu wissen, daß es in Preußen im 19. Jahrhundert keine Berufsschulgesetze gab, sondern nur einen Rechtsrahmen, der die Einrichtung von Fortbildungsschulen örtlichen Instanzen und die Regelung von Details sogenannten Ortsstatuten überließ. Vor diesem Hintergrund wurde erst nach langen Auseinandersetzungen die Einrichtung einer obligatorischen städtischen Fortbildungsschule im Juli 1888 von der Elberfelder Stadtverordnetenversammlung beschlossen. Im Dezember desselben Jahres nahm diese Schule dann ihren Unterricht auf (TOUPS/ LEHMAUS 1910, S. 381ff.), und zwar ein Jahr früher als die städtische gewerbliche Fortbildungsschule in Barmen, allerdings drei Jahre später als eine vom ELBERFELDER KAUFMÄNNISCHEN VEREIN errichtete kaufmännische Fortbildungsschule (ebd., S. 382; Fortbildungsschule des KAUFMÄNNISCHEN VEREINS E. V. ZU ELBERFELD 1886 - 1903; DOERR O. J., S. 3). Der BERGISCHER VEREIN sah nun eine seiner Aufgaben im Rahmen privater sozialer Fürsorge für die männliche Wuppertaler Arbeiterjugend darin, auf diesem Gebiet weitere Fortschritte zu erzielen.

In diesem Zusammenhang unterstrich der Vereinsvorsitzende FROWEIN in einem Referat vor der Mitgliederversammlung im November 1889 den Erfolg der Fortbildungsschule für die Erziehung der männlichen Arbeiterjugend (Fürsorge für die schulentlassene männliche Jugend 1889/90, S. 209). Das Motto, unter dem die auf die Fortbildungsschule gerichteten Aktivitäten verhandelt wurden, hieß "Fürsorge für die schulentlassene männliche Jugend". Damit war in bezug auf die Fortbildungsschule vor allem gemeint, daß durch sie zum einen "die Berufsbildung ... wesentlich gefördert" werden solle, und zum anderen "solche Unterrichtsstoffe aufgenommen" werden müßten, "von denen man in erster Linie eine Vertiefung und Erweiterung der ethischen ... Bildung erwarten dürfe" (Bericht über die Sitzung der Fortbildungsschulkommission des BERGISCHEN VEREINS FÜR GEMEINWOHL 1903, S. 104). Angesprochen war insofern die unter sozialkonservativen Vorzeichen stehende staatsbürgerliche Erziehung der erwerbstätigen Jugend. "Die Fürsorge für die schulentlassene Jugend", so auch Jahre später der Barmer Rektor und - von 1895 bis 1912 - gleichzeitige Schriftführer des Vereins, HALBACH, in einem Beitrag für die Zeitschrift "Gemeinwohl", "ist eine Forderung, die erst in neuerer Zeit die Gemüter lebhaft beschäftigt. Sie ist mit der Umgestaltung und Veränderung wirtschaftlicher, sozialer und politischer Verhältnisse allmählig groß geworden ... Sie bildet einen Teil der staatsbürgerlichen Erziehung und darf deshalb nicht als eine zufällige ... Erscheinung angesehen werden" (HALBACH 1906/07, S. 151). Systematisch und gezielt war demnach die "handarbeitende Bevölkerung im Alter von 14 - 20 Jahren" (ebd., S. 153) insbesondere auch in der Fortbildungsschule vor allem gegen die "sozialdemokratische Presse [und] die hetzerischen Reden der Parteiführer" zu schützen, damit deren Agitation die Jugend nicht "zu Mißtrauen und zu Haß gegen die bisherigen Verhältnisse" führe (ebd., S. 152). Die beabsichtigte politische Beeinflussung der männlichen Arbeiterjugendlichen, die sich der BERGISCHE VEREIN vor allem vom Fortbildungsschulbesuch erhoffte, soll jedoch nicht vergessen lassen, daß man auf berufliche Qualifikationserfordernisse ebenfalls ein großes Gewicht legte. Selbst wenn diese zum Teil in eigennützigen Motiven gründete, war die Ausbildungspolitik des BERGISCHEN VEREINS FÜR GEMEINWOHL doch auch im Sinne der betroffenen Jugendlichen. So beurteilte der Verein die Erweiterung des handwerklichen Könnens und die Vertiefung theoretischer Fachkenntnisse durch den fortbildungsschulischen Unterricht durchgehend positiv. Von daher wurde denn auch die enge curriculare Anbindung der Fortbildungsschule an die praktische Betriebslehre einhellig begrüßt (Bericht über die Sitzung der Fortbildungsschul-Kommission 1903, S. 102).

Indessen konzentrierte sich der BERGISCHE VEREIN im Rahmen seiner Diskussion der sozialen Fürsorge für die Wuppertaler Arbeiterjugend nicht ausschließlich auf die Fortbildungsschulfrage, und es darf keineswegs übersehen werden, daß er sowohl ideell als auch finanziell erheblich daran beteiligt war, unbemittelten Elberfelder und Barmer Arbeiterjugendlichen Aufenthalte in den von ihm unterstützten Kurheimen wie etwa in Lippspringe,

Godesberg oder Neuenahr zu ermöglichen (Gesamtübersicht der vom BERGISCHEN VEREIN ausgesandten Kranken 1898, Bl. 34-35v; Rekonvaleszenten-Verein, Elberfeld 1899, Bl. 56-57v). Daß dies einen respektablen Bestandteil seiner 1909 satzungsmäßig eigens festgeschriebenen Fürsorge für die schulentlassene Jugend darstellte (Satzung des BERGISCHEN VEREINS FÜR GEMEINWOHL von 1909, § 3.c.), sollte bei aller Kritik nicht unterschlagen werden.

Werden an dieser Stelle die Bestrebungen des BERGISCHEN VEREINS zur Pflege der männlichen Wuppertaler Arbeiterjugend zusammengefaßt und zugleich mit jenen der evangelischen Jünglingsvereine verglichen, dann ergibt sich das folgende Fazit: Gegen das Lösungskonzept der letztgenannten Vereine hob sich die miteinander verschränkte sozial- und ausbildungspolitische Diskussion der Arbeiterjugendfrage, wie sie der BERGISCHE VEREIN geführt hat, deutlich ab. Zwar gab es auch hier wie in den Jünglingsvereinen die Kombination von Fürsorge im patriarchalischen Sinn und konservativer Gesellschaftspolitik, aber man vertrat auch - teils im eigenen, teils im Interesse der männlichen Jugendlichen - durchaus progressive Orientierungen, die sich um die Frage nach einer qualifizierten (Berufs-)Ausbildung vor dem Hintergrund produktionstechnischer Neuerungen zentrierten. Daß dabei eine Strategie eingeschlagen wurde, aufgrund derer das durch den Zuwachs an berufsfachlichem Wissen und Können eventuell gestärkte Selbstbewußtsein des Arbeiters im politisch konservativen Sinne kanalisiert werden sollte, ändert nichts an der Tatsache, daß der BERGISCHE VEREIN im Unterschied zu den Jünglingsvereinen in bezug auf die Ausbildungsfrage nicht die zünftige Tradition idealisierte. Man war vielmehr gegenüber dem Industrialisierungsprozeß aufgeschlossen - das Identitätsprofil der Fabrikanten, die schließlich die Gründungsmitglieder stellten, war offensichtlich in dieser Hinsicht der maßgebliche Faktor - und versucht, dessen in Hinblick auf die Ausbildung negative Auswirkungen konstruktiv, kompetent und finanziell aufzufangen. Vollkommen anders stellte sich das Lösungskonzept des BERGISCHEN VEREINS für das Arbeiterjugendproblem indessen in erzieherischer Hinsicht dar. Hier dominierte der Anspruch, die Arbeiterjugend dem gegebenen Ordnungsprinzip und damit dem Obrigkeitssystem des Kaiserreichs anzupassen.

### *3.3 Das Engagement des Elberfelder Kaufmännischen Vereins für die schulische Ausbildung der Handelslehrlinge*

Verweist der letztgenannte Aspekt u. a. auf die Fortbildungsschule als Ort der herrschaftsstabilisierenden Sozialisation - auch dies eine Frage, die noch genauer mit Blick auf die Elberfelder-Barmer Fortbildungsschulentwicklung untersucht werden muß -, so unterschied sich davon zumindest teilweise die Einstellung des ELBERFELDER KAUFMÄNNISCHEN VEREINS gegenüber dem primären Zweck des fortbildungsschulischen Unterrichts. Mit dem ELBERFELDER KAUFMÄNNISCHEN VEREIN wird exemplarisch ein ausbildungsgeschicht-

lich nicht gering zu schätzendes Thema angesprochen. Denn dieser Verein hatte, verschränkt mit seiner Funktion als berufsständische Interessenvertretung, eine richtungsweisende Fortbildungsschulpolitik betrieben.

Der Weg zur schulischen kaufmännischen Ausbildung in Elberfeld war weit bis in das 19. Jahrhundert hinein durch bildungspolitische Interessenkonflikte gekennzeichnet (JORDE 1903; WITTMÜTZ 1981, S. 113ff.; TIEMANN 1984). Einen entscheidenden Grund dafür lieferte die besondere Regelung der Fortbildungsschulfrage für kaufmännische bzw. Handelslehrlinge durch die preußischen Gewerbeordnungen (BRUCHHÄUSER/ LIPSMEIER 1985, S. 12ff.; SIMON 1902/1990, S. 864ff.); denn erst durch den mit der Gewerbeordnungsnovelle vom 1. Juni 1891 geänderten § 154 wurde dieser Personenkreis in die Fortbildungsschulpflicht einbezogen. Allerdings hing die freilich nicht nur für kaufmännische Lehrlinge zutreffende Fortbildungsschulpflicht von entsprechenden ortsstatutarischen Bestimmungen ab. Daran ist ablesbar, daß die Fortbildungsschulen - wie im vorigen Kapitel betont - keine staatlichen, sondern kommunale Einrichtungen waren. Außer den Gemeinden konnten schließlich aufgrund der Gewerbeordnung vom 26. Juli 1897 auch Innungen, Innungsverbände und Handwerkskammern die Trägerschaft für Fach- und Fortbildungsschulen übernehmen (BRUCHHÄUSER/ LIPSMEIER 1985, S. 20f.). Diese jedoch nur für die gewerblichen Fortbildungsschulen geltende Regelung des sogenannten "Handwerkerschutzgesetzes" ist indessen auf die kaufmännische Fortbildungsschulfrage und hier besonders auf Elberfelder Verhältnisse bezogen insofern interessant, als es dabei nicht um vergleichbare Innungsschulen ging, sondern um solche, die entweder von Handelskammern oder wie z. B. in Elberfeld von kaufmännischen Vereinen gegründet worden waren. Demzufolge übernahmen die Handelskammern bzw. die kaufmännischen Interessenverbände die Trägerschaft der kaufmännischen Fortbildungsschulen sowie den größten Teil der anfallenden Kosten, während die Restfinanzierung durch städtische und staatliche Zuschüsse gesichert wurde (vgl. TOUPS/ LEHMHaus 1910, S. 382f.; BRUCHHÄUSER/ LIPSMEIER 1985, S. 21f.).

Wie noch gezeigt wird, spielte das zuletzt genannte Moment auch in der Elberfelder Diskussion um die kaufmännische Fortbildungsschule, besonders kurz nach der Jahrhundertwende, eine große Rolle. Eine unabdingbare Voraussetzung bestand evidenterweise darin, daß es überhaupt eine solche Schule am Ort gab, und das war die 1885 vom ELBERFELDER KAUFMÄNNISCHEN VEREIN gegründete Fortbildungsschule (DOERR o. J.). Verwaltet von der Abteilung für Fortbildung des KAUFMÄNNISCHEN VEREINS, fanden die ersten privaten kaufmännischen Unterrichtskurse in dem Vereinshaus statt. Erst zwei Schuljahre später verfügte die Fortbildungsschule des Kaufmännischen Vereins über geeignete Räume in einigen Elberfelder Volksschulen. Dort wurden dann 56 Lehrlinge in den Fächern Buchführung, Stenographie, Französisch und Englisch unterrichtet. Die relativ geringe Teilnehmerzahl ist ein Indiz dafür, daß die Elberfelder Kaufmannschaft keineswegs geschlossen

die Notwendigkeit sah, ihren Berufsnachwuchs über den Rahmen der betrieblichen Ausbildung hinaus fachlich zu fördern. Gleichwohl gewann die Fortbildungsschule des KAUFMÄNNISCHEN VEREINS nach und nach eine größere Akzeptanz unter den Prinzipalen. Diese spiegelt sich in der verdoppelten Schülerzahl sechs Jahre nach der Gründung wider. So besuchten 1891 insgesamt 118 junge Beschäftigte des Handelsgewerbes die kaufmännische Fortbildungsschule und wurden dort in "Deutsch, Handelskorrespondenz ... , in einfacher, in doppelter Buchführung, im kaufmännischen Rechnen, in Französisch und Englisch und im Schönschreiben" unterrichtet (DOERR o. J., S. 3f.).

Dieser im Vergleich zu den Anfangsjahren der privaten kaufmännischen Fortbildungsschule erweiterte Fächerkanon belegt die gestiegenen beruflichen Ansprüche im Handel und weist zudem auf die angewachsene Komplexität des Kaufmannsberufes hin. Von daher wurden denn auch das von zahlreichen Kaufmannsromanen des 19. Jahrhunderts transportierte idyllische (Leit-)Bild über die kaufmännische Arbeitsweise und die damit verbundene Lehrlingsausbildung immer brüchiger (OBENDIEK 1984, S. 75ff.). Sowohl die durchorganisierten kaufmännischen Abteilungen in modernen Industriebetrieben wie etwa bei den Farbenfabriken BAYER (die übrigens den ersten kaufmännischen Lehrling im Jahre 1867 eingestellt hatten) (BAYER magazin 1988, H. 3, S. 8) als auch die Orientierung des Elberfelder Handels und Gewerbes auf internationale Märkte setzten ganz andere professionelle Standards, als in den oft sehr realitätsfernen zeitgenössischen Kaufmannsromanen beschrieben. Insofern spiegelt sich in dem erweiterten Fächerkanon der Fortbildungsschule des ELBERFELDER KAUFMÄNNISCHEN VEREINS durchaus auch ein Wandel bzw. Zuwachs beruflicher Anforderungen an den künftigen Handlungsgehilfen respektive Kaufmann. Daß jedoch nicht alle Mitglieder des Elberfelder Handelsstandes den Vorteil einer darauf rekurrierenden fortbildungsschulischen Ausbildung für ihre Lehrlinge sahen, verdeutlicht etwa der Aufruf des KAUFMÄNNISCHEN VEREINS vom November 1898 zur "Theilnahme des hiesigen Kaufmannsstandes für die von ihm eingerichtete Fortbildungsschule" (Handelskammer für Elberfeld 1898). Den Anlaß dafür bot die Erkenntnis des Vereinsvorstandes, daß "die Bemühungen für angemessene Erhaltung und weitere Fortentwicklung der Kaufmännischen Fortbildungsschule seitens der Betheiligten nicht diejenige Unterstützung [finden], welche sie verdienen" (ebd.). Angesichts dessen wurde, unterstützt von der Elberfelder Handelskammer, die sich an dieser Schule seit 1887 finanziell beteiligte,<sup>6</sup> "an die Firmen unserer Stadt ... das angelegentlichste Ersuchen [gerichtet], die zum Nutzen des Handelsstandes in's Leben gerufene Anstalt in jeder Weise zu fördern, die bei ihnen beschäftigten jungen Angestellten zum Besuch der Schule zu ermuntern und ihnen die Theilnahme an dem Fortbildungsschulunterrichte durch rechtzeitige Entlassung aus dem Geschäfte möglich zu machen" (ebd.).

Durch die Elberfelder Handelskammer und die Stadt sowie - mit einer Unterbrechung von 1893 bis 1896 - durch die Königliche Regierung jährlich



bezuschußt,<sup>7</sup> traf diese private Fortbildungsschule also nicht auf die gewünschte Resonanz. Gleichwohl läßt sich festhalten, daß der KAUFMÄNNISCHE VEREIN mit seiner Fortbildungsschule einen entscheidenden Schritt in Richtung auf die Etablierung des kaufmännischen Bildungswesens in Elberfeld unternommen hatte, und zwar auch und gerade gegen den Widerstand derjenigen Lehrherren, die offensichtlich den fortbildungsschulischen Unterricht für ihre Lehrlinge strikt ablehnten. Vor diesem Hintergrund muß die weitere Entwicklung der kaufmännischen Fortbildungsschule in Elberfeld betrachtet werden.

Eine enorme Bedeutung besaßen dabei die beiden Verhandlungen der Elberfelder Stadtverordnetenversammlung vom 4. November 1902 und 9. Januar 1903. In ihnen wurde nämlich wieder an die in den 1870er Jahren gescheiterte Initiative für einen obligatorischen Fortbildungsschulunterricht angeknüpft. Angestoßen durch eine Denkschrift der Elberfelder Handelskammer zur Frage der fakultativen oder obligatorischen kaufmännischen Fortbildungsschule vom November 1901 (Commissionssitzung am 4. November 1901; Handelskammer Elberfeld 1901), erklärte die Stadtverordnetenversammlung in der genannten ersten Sitzung ihre grundsätzliche Zustimmung zur Errichtung einer obligatorischen Fortbildungsschule und setzte dieses Thema dann auf die Tagesordnung der erwähnten zweiten Sitzung (DOERR o. J., S. 4). Ausdrücklich wurde hier dem KAUFMÄNNISCHEN VEREIN für sein Engagement für die kaufmännische Fortbildungsschule gedankt (2. Beilage zum "Täglichen Anzeiger für Berg und Mark", Nr. 14/1903, S. 2), zugleich aber angemerkt, daß es ausgeschlossen sei, daß "der kaufmännische Verein die Kurse weiterführen wird, wenn die Stadt solche einrichtet" (ebd., S. 2). Genau diese Einschätzung korrespondierte mit dem zentralen Diskussionspunkt der Stadtverordnetenversammlung: nämlich die Ablösung einer privaten durch eine öffentliche obligatorische Fortbildungsschule zu beschließen, die wiederum eine kaufmännische und eine gewerbliche Abteilung erhalten sollte.

Am 9. Januar 1903 zerfiel die Elberfelder Stadtverordnetenversammlung über der Frage einer *obligatorischen* kaufmännischen Fortbildungsschule aber in zwei Lager, deren Streit sich außer an Finanzfragen - die Haushaltslage war in diesem Jahr sehr angespannt - auch an der prinzipiellen Frage nach dem Nutzen einer Fortbildungsschule entzündete. Entschieden wurde diese Debatte durch den mehrheitlichen Beschluß der Elberfelder Stadtverordnetenversammlung am 9. Januar 1903, eine obligatorische - kaufmännische - Fortbildungsschule einzurichten (3. Beilage, a.a.O., S. 11). Nach Etatverhandlungen zwischen Vertretern der Stadt und dem preußischen Handelsministerium am 6. Februar 1903 in Berlin, denen zufolge die Kosten drittelparitätisch von der Stadt, der Handelskammer und dem Staat getragen werden sollten, begann das erste Schuljahr am 22. Juni 1903 (DOERR o. J., S. 4; TOUPS/ LEHMHAUS 1910, S. 383). Die weitere Entwicklung der kaufmännischen Fortbildung in Elberfeld zeigt nicht nur einen kontinuierlichen Anstieg der Schülerzahlen, sondern

auch die wiederholte Modifikation der Lehrpläne, wobei es nicht zuletzt um die gebotene Anpassung der Unterrichtsinhalte an die qualifikatorischen Anforderungen für das kaufmännische Personal ging. Ferner sind in diesem Zusammenhang die Ausdifferenzierung des kaufmännischen Schulwesens in eine für alle Handlungsgehilfen verpflichtende Fortbildungsschule und die vierfach gegliederte Handelsschule der Stadt und Handelskammer Elberfeld zu erwähnen.<sup>8</sup>

Überblickt man vor diesem Hintergrund das Engagement des ELBERFELDER KAUFMÄNNISCHEN VEREINS für die schulische Ausbildung der Handelslehrlinge, so wird deutlich, daß es dabei im Unterschied zu den auf die Fortbildungsschule gerichteten Ansprüchen der evangelischen Jünglingsvereine und des BERGISCHEN VEREINS FÜR GEMEINWOHL weniger um die Frage nach der Sozialisationsfunktion dieser Einrichtung ging. Vielmehr wich der ELBERFELDER KAUFMÄNNISCHE VEREIN von einer solchen Position insofern ab, als die von ihm verwaltete Fortbildungsschule hauptsächlich als jener zweite Lernort neben dem Betrieb angesehen wurde, an dem die fachliche Ausbildung theoretisch weiter untermauert werden sollte. Scheinbar gesellschaftspolitisch neutral, verwiesen die auf seine jugendlichen Klientelen bezogenen Initiativen des KAUFMÄNNISCHEN VEREINS auf eine Suche nach optimierten Ausbildungsmöglichkeiten. Daß dabei zugleich berufliche Standesinteressen durchgesetzt werden sollten, bekräftigt die These der Instrumentalisierung eines Teils der Wuppertaler Arbeiterjugend für den Erhalt einer sowohl ökonomisch als auch gesellschaftlich wichtigen Schlüsselposition, und zwar verkleidet unter dem Deckmantel einer besonderen Ausbildungspolitik.

Setzt man die referierten Ergebnisse der bisherigen Untersuchungen zur männlichen Arbeiterjugend im Wuppertal des Kaiserreichs zueinander in Beziehung, so kann festgehalten werden, daß sich durch die eingangs begründete Konzentration auf bislang drei Gegenstandsbereiche ein annäherndes Bild über den Umgang mit der Arbeiterjugendfrage gewinnen ließ. Insgesamt wird deutlich, daß im Wuppertal vor allem private Problemlösungsstrategien entwickelt wurden. Vor dem Hintergrund der fortschreitenden Industrialisierung und der darin eingebetteten Verschärfung der Sozialen Frage kam immer stärker die - männliche - Arbeiterjugend in den Blick derjenigen Wuppertaler Vereine, die mit einem mehr oder weniger akzentuierten sozialpolitischen Anspruch auftraten. Dabei wurden jugendfürsorgerische bzw. -politische Bestrebungen mit ausbildungspolitischen Orientierungen verschränkt. Im Sinne der eingangs formulierten These läßt sich also festhalten, daß es im Wuppertal des Kaiserreichs keine dezidierte Trennung zwischen jugend- und ausbildungspolitischen Bestrebungen gegeben hat. Allerdings variierten die Gewichtung von Jugend- und Ausbildungspolitik sowie die jeweils damit verkoppelten unmittelbaren interessenpolitischen Ziele relativ zum jeweils eingenommenen ideologischen, gesellschaftlichen oder berufsständischen Standort der untersuchten Vereine. Ausschlaggebend für diese

Differenz war vor allem ein vereinseigenes Verständnis von den minderjährigen Erwerbstätigen; es gab also kein offizielles Jugendbild, sondern konkurrierende Fremdeinschätzungen privater Organisationen. Dieses ist aus zwei Gründen interessant: Zum einen gewannen gerade diese Fremdbilder über und für die - männliche - Wuppertaler Arbeiterjugend einen quasi-offiziellen Charakter aufgrund der personellen Verflechtung privater Vereine mit der Elberfelder-Barmer Stadtverordnetenversammlung; zum anderen bestimmten die jeweils auf unterschiedlichen Fremdbildern beruhenden privaten Fürsorgebestrebungen entscheidend den Umgang mit der Arbeiterjugendfrage im Wuppertal. Das bestätigt, was auch von anderen Untersuchungen zur Arbeiterjugend gezeigt wurde: Bevor die Wissenschaft und Pädagogik "die Jugend" entdeckten und einen Begriff für sie fanden, gab es höchst unterschiedliche private "Zugriffe" auf den nominell größten Teil dieser Gruppe: die Arbeiterjugend, der die Verantwortung für sich selbst aus keineswegs nur lauterer pädagogischen Gründen strikt abgesprochen wurde.

#### **4. Erste Ergebnisse aus dem mit der weiblichen Arbeiterjugend befaßten Teilprojekt**

##### *4.1 Die Pflege der weiblichen Jugend in evangelischen Vereinen*

Die Initiativen in bezug auf die weibliche Arbeiterjugend im Wuppertal des Kaiserreichs wiesen die gleiche Struktur auf wie diejenigen, die an die Adresse der männlichen Arbeiterjugend gerichtet waren. Allerdings gab es gravierende Unterschiede hinsichtlich der Inhalte der jugendpflegerischen bzw. ausbildungspolitischen Aktivitäten. Als wichtigste Differenz ist hier das auf dem bürgerlichen Frauenbild beruhende Verständnis von Beruf zu nennen. Dem Spektrum an Leitbildern für die Berufsausbildung bzw. -erziehung, das für die männlichen Jugendlichen vorgestellt worden ist, entspricht auf seiten der Mädchen ein einziges Leitbild: der "wesensgemäße" Beruf als Hausfrau und Mutter. Die vermeintlich natürliche Bestimmung der Frau bildete gleichermaßen den Ausgangs- und den Zielpunkt aller der im folgenden vorzustellenden Diskussionen, auch wenn es Varianzen gab, die das Fremdbild der jugendlichen Arbeiterinnen und die Gewichtung von erzieherischen bzw. fürsorgerischen Bemühungen auf der einen und qualifikatorischen auf der anderen Seite betrafen.

Daß die Bestrebungen zur Pflege der weiblichen Arbeiterjugend im Wuppertal des Kaiserreichs trotz der allen gemeinsamen Absicht, die Mädchen in das bürgerliche Gesellschaftssystem zu integrieren, erheblich auseinanderdrifteten, kann schon am Beispiel der evangelischen Jugendarbeit belegt werden; denn das Etikett "evangelisch" bürgte keineswegs dafür, daß die Auffassungen von dem Wesen und den Aufgaben der (Arbeiter-)Frau vollkommen unstrittig

waren. Zwar lag allen hier zu analysierenden Diskussionen offensichtlich das Bild vom ewig sündigen Menschen zugrunde, doch gab es gewisse Modifikationen in den Ansichten, auf welche Art und mit welchen konkreten Intentionen damit im Falle der weiblichen Jugend umzugehen sei. In diesem Zusammenhang ist zu unterscheiden zwischen den Problemwahrnehmungen und -lösungsstrategien, wie sie von der Amtskirche vorgetragen wurden, und solchen, die die Leiter und Leiterinnen der Mädchenvereine vorstellten. Beide Ebenen werden im folgenden knapp umrissen.

Nach dem derzeitigen Forschungsstand des Projekts kann die Haltung der Evangelischen Kirche, so wie sie sich auf der Basis der Kreissynodalprotokolle darstellt, als der konservative Eckpunkt im Spektrum der Bestrebungen zur Pflege der weiblichen Jugend im Wuppertal des Kaiserreichs gelten. Die Folgeerscheinungen der Industrialisierung, u. a. manifest in dem beträchtlichen Anteil der Fabriken, die zahlreiche weibliche Jugendliche beschäftigten, boten für die Evangelische Kirche den angenommenen vorrangigen Diskussionsstoff. Den Ausgangspunkt der Erörterungen bildete der Topos, die Fabrikmädchen seien gerade in sittlicher Hinsicht besonders gefährdet, weil - so wurde unterstellt - das gemeinsame Arbeiten von männlichen und weiblichen Arbeitskräften in der Fabrik eine gewisse Promiskuität fördere. Zudem glaubte man, daß der Verdienst, der im Vergleich zur Entlohnung eines Dienstmädchens oder weiblichen Lehrlings relativ hoch war, die Verschwendungs- und Vergnügungssucht fördere. Gleichzeitig ging die Evangelische Kirche im Wuppertal davon aus, daß durch die Fabrikarbeit den weiblichen Jugendlichen keine Gelegenheit mehr gegeben sei, sich diejenigen "wesensmäßigen" Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen, die für das zukünftige Dasein als Ehefrau, Hausfrau und Mutter unabdingbar schienen (Verhandlungen der Elberfelder Kreis-Synode am 28. September 1886, S. 27-41). Dabei wurde unterstellt, daß schon die Mütter dieser jungen Arbeiterinnen ein schlechtes Vorbild abgäben, weil sie ihrerseits einer Fabrikarbeit nachgingen und ihre hausfraulichen und erzieherischen Pflichten vernachlässigten. Betrachtet man die oben genannten Zahlen, so läßt sich zeigen, daß die letztgenannte Sichtweise zwar nicht jeglicher Grundlage entbehrte, aber größtenteils eine Fehleinschätzung bedeutete: Die Zahl der weiblichen Erwachsenen in den Fabriken und Betrieben war doch sehr gering im Vergleich mit der Gesamtheit der jugendlichen Arbeiterinnen.

Als angemessener Beruf für entlassene Volksschülerinnen galt der Evangelischen Kirche der des Dienstmädchens. Er - so glaubte man - könne gleich zwei Funktionen in befriedigender Weise erfüllen: zum einen die Qualifizierung für hauswirtschaftliche Tätigkeiten, zum anderen die entsprechende, als bedroht geltende familiäre Sozialisation sichern. Da man jedoch nicht die Augen davor verschließen konnte, daß einerseits nicht alle Haushalte, die weibliche Dienstboten beschäftigten, die gewünschte Vorbildfunktion erfüllen und den Mädchen einen adäquaten Familienersatz bieten konnten bzw. wollten,

und daß andererseits viele weibliche Jugendliche die Fabrikarbeit mit ihrer geregelten Arbeitszeit und dem höheren Lohn vorzogen, suchte die Evangelische Kirche nach einem anderen Weg, um die von ihr gewünschte Intention zu realisieren: In den Jungfrauenvereinen sollten diejenigen Sozialisations-effekte sichergestellt werden, die auf eine Verbürgerlichung insbesondere der Fabrikmädchen abzielten. Durch das Anbieten von Koch- und Nähkursen wurde die Qualifizierung für hauswirtschaftliche Arbeiten angestrebt; ein attraktives Freizeitangebot diente dazu, die Mädchen vom Besuch vor allem der Tanzlokale abzuhalten; schließlich hoffte man, durch belehrende Lese- und Gesprächsrunden über biblische Themen das christliche Weltbild bei den Mädchen immer stärker zu verankern (Verhandlungen der Kreissynode Elberfeld am 15. Juni 1909, S. 20-38).

Es versteht sich von selbst, daß diese auf den Verhandlungen der Kreissynode diskutierten Vorschläge als ein Programm mit angestrebter Breitenwirkung nicht ausschließlich von der verhältnismäßig geringen Anzahl an Pastoren und an zumeist aus Kaiserswerth hinzugezogenen Diakonissen allein bewältigt werden konnten. Insbesondere die Ehefrauen von städtischen Honoratioren fühlten sich dazu berufen, die weiblichen Jugendlichen sozialfürsorgerisch zu betreuen, und diese Heranziehung von Laien war ein wesentlicher Grund für die - positiv gewendet - mannigfaltigen Erscheinungsformen der evangelischen Jungfrauenvereine.

Das prominenteste Beispiel für eine in dieser Weise engagierte "Dame der höheren Stände" ist FRIEDA UFER-HELD (1866-1950), verheiratet mit dem Barmer Fabrikanten KARL UFER und über die Grenzen Deutschlands hinaus bekannt durch ihre rege Publikationstätigkeit, zahlreiche Vortragsreisen und ihre Mitwirkung in auch überregionalen Organisationen der evangelischen Jungfrauenvereine. FRIEDA HELD entstammte einer Familie, deren männliche Mitglieder seit Generationen Theologen waren; dieses Milieu wirkte so prägend, daß die junge Frau sicherlich die Berufslaufbahn zur Pastorin eingeschlagen hätte, wenn ihr dies nicht aufgrund ihres Geschlechtes in der damaligen Zeit verwehrt geblieben wäre. FRIEDA HELD war jedoch von dem Gedanken der Inneren Mission so eingenommen, daß sie eine für eine Frau gesellschaftlich akzeptierte Form der Verkündigung des christlichen Glaubens suchte und in der evangelischen Mädchen- und Frauenarbeit schließlich fand (KATTERFELD 1951). Die von UFER-HELD verfaßten Schriften weisen daher auch weniger deskriptive oder analytische Formen auf, sondern tragen einen predigt-haften Charakter, der sich u. a. in der direkten Anrede der Adressatinnen, der Auslegung von Bibelzitaten und der Herstellung entsprechender Bezüge zu den Lebenswelten der anvisierten Klientel sowie einer appellativen Funktion äußerte. Es ist hier nicht der Ort, das Schrifttum und das Wirken FRIEDA UFER-HELDS in ihrer gesamten Bandbreite vorzustellen; für den im Rahmen der Projektarbeit interessierenden Zusammenhang genügen einige Hinweise, die sich auf berufspädagogisch-historische Fragen beziehen (RAHN 1992).<sup>9</sup>

In gewisser Weise legte UFER-HELD - obwohl Laie - eher religiöse Maßstäbe an die Arbeit mit weiblichen Jugendlichen an als die Amtskirche. FRIEDA UFER-HELD setzte zunächst vollständig auf die Wirkung der Bibel, deren Inhalt sie adressatinnenbezogen aufbereitete und mündlich wie schriftlich "verkündigte". Die Verknüpfung beider Arbeitsweisen wird am deutlichsten sichtbar an dem von UFER-HELD ins Leben gerufenen und lange Zeit geleiteten Barmer Mädchenverein "KOMM MIT!", dem ein eigenes Vereinslokal zur Verfügung stand und für den sie ein periodisch erscheinendes Faltblatt mit dem gleichen programmatischen Titel herausgab.<sup>10</sup> UFER-HELDS Aktivitäten basierten auf der Annahme, daß die erfolgreiche Verbreitung christlicher Grundsätze vollständig ausreiche, um die jungen Mädchen vor jeglichen Gefahren in ihrer Lebens- und Arbeitswelt zu schützen; wenn die weibliche Jugend dieses Weltbild erst einmal verinnerlicht habe, werde sich alles übrige quasi automatisch ergeben: Der internalisierte Tugendkatalog werde helfen, bis zur Hochzeit sexuell enthalten zu leben, den richtigen Ehemann zu wählen, sparsam und ordentlich zu haushalten und später die Kinder im christlichen Glauben zu erziehen (RAHN 1992, S. 59-67).

Wie die Amtskirche, so ging auch UFER-HELD davon aus, daß aufgrund allgemeiner Säkularisierungstendenzen alle jungen Mädchen - insbesondere die Fabrikarbeiterinnen - von etlichen Anfeindungen bedroht seien; gegen diese durch eine zeitgemäße Verkündigung der Bibel zu immunisieren, war das erklärte Ziel. Kompensatorische Maßnahmen, die z. B. auf eine berufliche Qualifizierung der weiblichen Jugendlichen abzielten, um so eine Integration in die Gesellschaft zu erreichen, waren diesem Verständnis nach nur von untergeordneter Bedeutung und fielen nicht in den Zuständigkeitsbereich evangelischer Jugendarbeit für die Mädchen. Doch diese Programmatik bewerteten schon die Zeitgenossen als anachronistisch: Auch der Verein "KOMM MIT!" mußte, um mit anderen Einrichtungen vergleichbarer Art konkurrieren zu können, entsprechende Zugeständnisse an den Geschmack seiner Klientel machen und z. B. hauswirtschaftliche Kurse anbieten (ebd., S. 67-72). Genau das aber verdeutlicht, daß bereits innerhalb evangelischer Kreise im Wuppertal des Kaiserreichs unterschiedliche Auffassungen darüber herrschten, wie die Bestrebungen zur Pflege der weiblichen Jugend umzusetzen seien. Dieses Spektrum an Meinungen vergrößert sich noch, wenn man das prominenteste Beispiel säkularer Bestrebungen zur Pflege der weiblichen Jugend, den BERGISCHEN VEREIN FÜR GEMEINWOHL, untersucht, wie im folgenden gezeigt wird.

#### *4.2 Die Pflege der weiblichen Jugend im Spiegel der Initiativen des Bergischen Vereins für Gemeinwohl*

Die Entstehungsgeschichte des BERGISCHEN VEREINS FÜR GEMEINWOHL sowie seine Statuten, aus denen sein sozialpolitischer Anspruch und damit auch

seine spezifische Sichtweise in Hinblick auf jugendfürsorgerische bzw. ausbildungspolitische Orientierungen hervorgeht, sind bereits in dem entsprechenden Berichtsteil aus dem mit der männlichen Arbeiterjugend befaßten Teilprojekt erörtert worden. Vor diesem Hintergrund wird es an dieser Stelle allein darum gehen, die Problemwahrnehmungen und -lösungsstrategien des BERGISCHEN VEREINS bezüglich der weiblichen Arbeiterjugend genauer zu charakterisieren.

Bedenkt man, daß ein erklärtes, wenn auch aus strategischen Gründen nicht öffentlich propagiertes Ziel dieses Vereins darin bestand, den Zulauf der Arbeiter zur Sozialdemokratie zu bremsen, könnte man daraus schließen, daß Arbeiterfrauen und -mädchen keine oder nur eine geringe Aufmerksamkeit gewidmet worden sei, verfügten sie doch weder über das passive noch das aktive Wahlrecht. Diese Ansicht scheint um so naheliegender, wenn man ferner in Betracht zieht, daß auch der BERGISCHER VEREIN von einer "natürlichen" Bestimmung der Frau ausging und deshalb keinerlei berufliche Ausbildung im üblichen Sinne für Mädchen befürwortete. Eine solche Perspektive würde jedoch von einem verkürzten Verständnis der umfassenden, auch mittelbaren Zielsetzungen des BERGISCHEN VEREINS FÜR GEMEINWOHL zeugen; insbesondere die weibliche Jugend nahm einen hervorragenden Stellenwert in seinen Überlegungen ein. Das geht schon allein aus einer quantitativen Analyse der Vorträge auf den General- und Wanderversammlungen des BERGISCHEN VEREINS hervor. Neben zahlreichen Diskussionen, die - geschlechtsneutral formuliert - zur Jugendpflege Stellung bezogen, wurde auf insgesamt 8 von 41 Veranstaltungen zwischen 1887 und 1915 ausdrücklich auf die weibliche Jugend Bezug genommen (SPRUNGMANN 1916, S. 45-52). Diese statistische Häufigkeit darf allerdings nicht zu der Annahme verleiten, es habe eine entsprechend breite thematische Varianz gegeben; der größte Teil der Vorträge beschäftigte sich ausschließlich mit Fragen des hauswirtschaftlichen Unterrichts, so etwa auf den Generalversammlungen von 1889 und 1900 sowie den Wanderversammlungen von 1888 und 1890 (ebd., S. 46-49). Dieser Gegenstand wurde für so wichtig gehalten, daß zu ihm eigens - einstimmige - Resolutionen angenommen wurden, und eine solche Vorgehensweise stellte keineswegs den Regelfall auf den Versammlungen dar. Die erste Resolution - bereits drei Jahre nach der Gründung des BERGISCHEN VEREINS verabschiedet, was auf die diesem Beschluß zukommende Bedeutung verweist - ist in mehreren Hinsichten aufschlußreich (HALBACH 1902, S. 25):

(1) Zum *ersten* wird deutlich, daß man auch im BERGISCHEN VEREIN FÜR GEMEINWOHL von einer "Defizithypothese" ausging, die wieder einmal unterstellte, daß von allen weiblichen Jugendlichen insbesondere die Fabrikarbeiterinnen über keinerlei hauswirtschaftliche Kenntnisse verfügten, obwohl es - argumentiert man in einer systemimmanenten Logik - ebenso den Mädchen aus anderen Berufsgruppen wie z. B. den Verkäuferinnen an diesen Fertigkeiten hätte fehlen müssen. Es ist nicht eindeutig auszumachen, aus

welchen Gründen gerade die Fabrikarbeiterinnen so in den Mittelpunkt gerückt wurden. Dies muß nicht zwangsläufig dafür sprechen, daß sie das Negativbeispiel schlechthin abgaben. Naheliegender ist vielmehr die Berücksichtigung des Umstandes, daß im BERGISCHEN VEREIN FÜR GEMEINWOHL viele Fabrikanten organisiert waren, die nur diese - relativ große - Gruppe unter den weiblichen Jugendlichen aus eigener Anschauung kannten.

(2) Zum *zweiten* zeigt die erwähnte Resolution, daß der Verein - obwohl er von dem gleichen "Übelstand" meinte ausgehen zu müssen wie die Evangelische Kirche im Wuppertal - keine Lösungsstrategien einschlagen wollte, die von verklärenden Erinnerungen an die Vergangenheit geprägt waren. Hier ging es nicht mehr darum, die Industrialisierung an sich zu bedauern - wie sollte man auch, wenn man Fabrikant war - und das Ideal des Dienstmädchens zu propagieren, sondern es wurde gleich eine systematische und flächendeckende Problemlösung ins Auge gefaßt: die Errichtung von Haushaltungsschulen. Anders als bei den evangelischen Jungfrauenvereinen, in deren Anschluß nur Kurse besucht werden konnten, in denen der Unterricht ein- bis zweimal die Woche stattfand, liebäugelte der BERGISCHE VEREIN mit einer institutionalisierteren Form der Unterweisung, eben mit Schulen, die im Ganztagsbetrieb die gewünschten Kenntnisse vermitteln sollten.

(3) Zum *dritten* wird auch die Spezifik des angestrebten Lehrziels in den Haushaltungsschulen klar benannt, nämlich die in einer "kleinbürgerlichen Haushaltung vorkommenden Arbeiten" (ebd.) zu lehren. Diese Absicht stimmte überein mit der übergeordneten Zielsetzung, die Arbeiterschaft gegenüber sozialdemokratischem Gedankengut zu immunisieren. Die Strategie des BERGISCHEN VEREINS FÜR GEMEINWOHL war dabei zweigleisig: Er wollte sowohl das - in marxistischer Terminologie ausgedrückt - "Sein" der Arbeiterschaft dadurch verbessern, daß er zahlreiche Sozialleistungen durchsetzte, als auch auf das Bewußtsein einwirken. Dieses sollte sich keinesfalls in einem Selbstverständnis als Proletarier, sondern als Kleinbürger ausdrücken. Vor diesem Hintergrund machte es Sinn, auch die nicht wahlberechtigten Arbeiterinnen in die Überlegungen einzubeziehen und die für die weibliche Arbeiterjugend gedachten Haushaltungsschulen so zu funktionalisieren, daß mittels der Lerninhalte Kochen, Kleidung und Wohnung eine kleinbürgerliche Mentalität erzeugt wurde, die auf den zukünftigen Ehemann und die späteren Kinder abfärben sollte. Zur Realisierung dieser Pläne wollte man - und das ist der vierte bemerkenswerte Punkt an der genannten Resolution - als erstes an die "Vorstände der Gemeinden herantreten" (ebd.). Ein Blick in die Mitgliederverzeichnisse zeigt jedoch, daß dies einem Beschluß gleichkam, der aufgrund zahlreicher Personalunionen weitestgehend eine Kommunikation mit sich selbst verordnete: Im engeren Vorstand waren während dieses Zeitraumes hauptsächlich Fabrikanten, die zugleich ein kommunalpolitisches Amt innehatten (ebd., S. 76f.). Eine wohlwollende Prüfung solcher Vorschläge durch die Gemeinde war auf diese Weise abzusehen; zugleich ist dies ein Beleg



dafür, daß die privaten Jugendpflegebestrebungen im Wuppertal des Kaiserreichs quasi-offiziellen Charakter trugen.

In dem Vereinsorgan "Gemeinwohl", in dem auch über die Vorträge auf den General- und Wanderversammlungen berichtet wurde, finden sich zahlreiche Beiträge, die nicht nur die Überlegungen des BERGISCHEN VEREINS FÜR GEMEINWOHL zu den Haushaltungsschulen dokumentieren, sondern auch die praktische Umsetzung. Bei der Gründung solcher Schulen griff man auf bereits andernorts gemachte Erfahrungen zurück. Die genannte Resolution von 1888 zog die Konsequenzen aus dem Vortrag "Über Haushaltungsschulen" des Landrats KLAUSENER in Düsseldorf. Der leicht gekürzte Abdruck seiner Rede gibt Aufschluß über seine Vorschläge zur Behebung des diagnostizierten Mißstandes: Eine Lösung der Probleme sei nur in Sicht, wenn Haushaltungsschulen für die entlassenen Volksschülerinnen eingerichtet würden. Als unverzichtbare Gegenstände seien Buchführung, Nahrungs-, Bekleidungs- und Wohnungslehre zu nennen; dazu könnten noch Gesundheitslehre und Kleinkinderpflege treten (KLAUSENER 1888, S. 246). In diesem Zusammenhang sei die Einführung eines "systematisch organisierten und einheitlich geleiteten Haushaltungsschulwesens" (ebd., S. 247) unbedingt solchen Einzelkursen vorzuziehen, die in dem Fach Nähen o. ä. unterrichteten, wenn auch die Institutionalisierung erhebliche Aufwendungen mit sich brächte. Doch diese würden sich für alle Beteiligten - nicht nur die Mädchen - rentieren: Für die Gemeinden stelle die Haushaltungsschule ein Mittel zur prophylaktischen Armenpflege dar; die kurzfristig zu machenden Ausgaben würden mittelfristig durch die Einsparung an - modern gesprochen - Sozialhilfeleistungen aufgewogen, weil der Anteil derjenigen Haushalte, die durch eine unüberlegte und damit verschwenderische Wirtschaftsweise der Arbeiterfrau in den Ruin getrieben würden, sich verringern werde (ebd., S. 247f.). Auch für die Arbeitgeber mache sich die Haushaltungsschule bezahlt, weil ein geordnetes Hauswesen die Bedingung dafür sei, daß die Arbeiter ihre Freizeit nicht im Wirtshaus verbrächten, sondern im Kreis ihrer Familie. Dort könnten sie Kraft schöpfen, um am nächsten Tag als "solide und gediegene" (ebd., S. 250) Männer ihren Arbeitspflichten zu genügen. Wenn sich zusätzlich auch die Ehefrauen aus den wohlhabenden Bevölkerungskreisen an der Errichtung und Führung der Haushaltungsschulen beteiligten (ebd., S. 250f.), stünde deren Verwirklichung nichts mehr im Wege.

Dieser Vortrag war offensichtlich so überzeugend, daß er nicht nur in die Verabschiedung der genannten Resolution mündete, sondern unmittelbar in die Tat umgesetzt wurde. Das Vereinsorgan "Gemeinwohl" informierte in den Rechenschaftsberichten der Ortsgruppen z. B. regelmäßig über die Bestrebungen bezüglich der Haushaltungsschulen. So rief die Ortsgruppe Barmen bereits 1890 eine derartige Einrichtung ins Leben (FROWEIN 1891/92, S. 21); doch schon bei der Anmeldung der Schülerinnen zeigte sich, daß der Plan, im Ganztagsbetrieb zu unterrichten, zum Scheitern verurteilt war: Nur 4 Mädchen

bekundeten ihr Interesse; im darauffolgenden Jahr waren es 15 - allesamt Fabrikarbeiterinnen im Alter von durchschnittlich 19 Jahren (Vereinsthätigkeit 1892/93, S. 74). Offensichtlich waren nicht alle Arbeitgeber bereit, den Arbeitsplatz für die betroffenen Mädchen freizuhalten oder ihnen gar Lohnersatzleistungen zu gewähren, wie es der BERGISCHE VEREIN erhoffte. Doch nur in solchen Fällen war es den weiblichen Jugendlichen überhaupt möglich, an dem dreimonatigen Kursus teilzunehmen. Die Ortsgruppe Barmen des BERGISCHEN VEREINS FÜR GEMEINWOHL reagierte auf diesen Umstand auch recht rasch und gab ihre idealistischen Ziele zugunsten einer wirklichkeitsnäheren Strategie auf: Man entschied sich, doch eine Trennung des Fächerkanons in Kauf zu nehmen und Teilzeitunterricht anzubieten, der am Abend besucht werden konnte. Der Erfolg gab diesem Lösungsversuch recht: In den folgenden zwanzig Jahren stieg die Anzahl der Abendkoch- und -nähschulen kontinuierlich an; 1909 hatten die 19 Abendkochschulen zusammen 600 Schülerinnen, die 31 Abendnähschulen sogar 1.800 (Jahresberichte 1910/11, S. 14).

Diese große Anzahl an Schülerinnen ist zugleich ein Beleg dafür, daß die jugendfürsorgischen Überlegungen des BERGISCHEN VEREINS von seiten der Mädchen weder als inhaltliche Zumutung noch als unberechtigter Zweifel an ihren Kenntnissen, noch als unerträgliche zeitliche Belastung empfunden wurden. Der Verein sah sich denn auch in seinen Bestrebungen zur Pflege der weiblichen Jugend bestärkt und differenzierte seine Vorstellungen im Laufe der Zeit immer weiter aus. Im Jahre 1900 verabschiedete er auf seiner 14. Generalversammlung, die ausschließlich den jugendlichen Arbeiterinnen gewidmet war, erneut eine Resolution, die den inzwischen gemachten Erfahrungen Rechnung trug: Man einigte sich auf einen weiteren Ausbau der oben genannten Abendschulen, plädierte für die Einführung hauswirtschaftlichen Unterrichts in den oberen Volksschulklassen, um flächendeckend die Mädchen wenigstens mit Rudimenten der gewünschten Kenntnisse vertraut zu machen, und faßte als drittes den Beschluß - und das war ein wirkliches Novum -, für die Einführung einer obligatorischen Fortbildungsschule zu votieren, wenn auch erst das Hindernis zu überwinden war, die Vorschriften des § 120 Abs. 3 der Gewerbeordnung so zu erweitern, daß sie auch auf die weiblichen Jugendlichen anzuwenden waren (SPRUNGMANN 1916, S. 49).

Diese Haltung des Vereins ist aus der Retrospektive als ambivalent zu beurteilen. Sicherlich wirken diese Vorstellungen aus heutiger Sicht konservativ und klischeehaft, weil den Mädchen aus einer biologistischen Sichtweise heraus keinerlei ernsthaft zu nennenden Wahlmöglichkeiten bezüglich ihres Berufs zugestanden wurden. Das ist in gewisser Weise verblüffend, weil die Mitglieder des BERGISCHEN VEREINS schließlich sehr wohl ihre eigenen Interessen in ihrer Rolle als Unternehmer im Blick hatten, etwa wenn der von ihnen favorisierte hauswirtschaftliche Unterricht für die Mädchen mittelbar die Arbeitsleistungen und -einstellungen der männlichen Arbeitskräfte in den Fabriken verbessern sollte. Im Interesse dieser Unternehmer hätte es aber

genauso liegen können, ihre weiblichen Arbeitskräfte gewerblich zu qualifizieren und durch eine entsprechende Ausbildung deren Arbeitsleistung zu steigern. Doch dieser heute naheliegend wirkende Gedanke kam dem BERGISCHEN VEREIN FÜR GEMEINWOHL nicht in den Sinn. Dennoch kann man kaum an den progressiven Momenten der skizzierten Problemwahrnehmungen und -lösungsstrategien vorbeigehen. Der Verein ging nicht davon aus, daß die Fabrikmädchen vergnügungs- und verschwendungssüchtig seien, also das Ziel jugendpflegerischer Aktivitäten vorrangig in einer moralisch-erzieherischen "Bekehrung" liegen müsse. Statt dessen unterstellte er den Mädchen sehr wohl den guten Willen, nur mangelnde Gelegenheit, was die Aneignung von Haushaltskenntnissen betraf; dementsprechend richtete sich das Augenmerk weniger auf pädagogische als auf qualifikatorische Aspekte - wenn auch auf der Grundlage eines verkürzten Verständnisses von "Beruf" im Sinne von Hausfrau und Mutter. Selbst das Plädoyer für eine obligatorische Fortbildungsschule ausschließlich hauswirtschaftlicher Ausrichtung ist in diesem Kontext als fortschrittlich zu werten; denn das bedeutete die Anerkennung einer öffentlichen Verpflichtung den Mädchen gegenüber. Zum ersten Mal wurde damit zugestanden, daß auch das weibliche Geschlecht einen prinzipiellen Anspruch auf eine "berufliche" Bildung und damit materielle wie ideelle Unterstützung hatte (St. 1888, S. 252).

Mit dieser Einordnung und Beurteilung werden zugleich die Unterschiede deutlich, die zwischen den jugendpflegerischen Bestrebungen seitens des BERGISCHEN VEREINS und seitens der Evangelischen Kirche im Wuppertal existierten: Zwar sahen beide in den Fabrikmädchen diejenige Gruppe, die die größte Aufmerksamkeit verdiene, aber das Bild, das die Evangelische Kirche von ihnen entwarf, ging von vermeintlichen negativen Charakterzügen der Mädchen aus, auf die in erster Linie erzieherisch einzuwirken sei. Demgegenüber beanstandete der BERGISCHE VEREIN FÜR GEMEINWOHL auf der Grundlage eines positiven Menschenbildes qualifikatorische Mängel in Haushaltsfragen und setzte sich für einen entsprechenden Fachunterricht zur Beseitigung dieser diagnostizierten Defizite ein. Gemeinsam war beiden Positionen allerdings das angestrebte Fernziel: die Integration der Fabrikmädchen in die bürgerliche Gesellschaft, und das Mittel zu diesem Zweck sollte die angemessene Ausfüllung des späteren "eigentlichen" Berufs als Hausfrau und Mutter sein. Damit stellte die hauswirtschaftliche Ausbildung der Mädchen zugleich ein funktionales Äquivalent zur staatsbürgerlichen Erziehung der Jungen dar: In dieser Vorstellungswelt war eine Frau, ohne jemals eine staatsbürgerliche Bildung gleich welcher Couleur erfahren zu haben bzw. prinzipiell zu benötigen, dann eine gute Staatsbürgerin, wenn sie ihren hauswirtschaftlichen und erzieherischen Pflichten in der Familie in einer bestimmten - kleinbürgerlichen - Weise nachkam und so mittelbar den Fortbestand der bürgerlichen Gesellschaft sicherte.

### 4.3 Zur Frage der Pflichtfortbildungsschule für gewerbliche Arbeiterinnen

Die vom BERGISCHEN VEREIN FÜR GEMEINWOHL angestellten Überlegungen zur Pflichtfortbildungsschule für Mädchen wirken auf den ersten Blick so plausibel, daß man vermuten könnte, sie hätten gute Durchsetzungschancen gehabt. Doch wenn man überprüft, ob diese private Initiative eine ähnliche Vorreiterrolle einnahm, wie sie dem KAUFMÄNNISCHEN VEREIN zu Elberfeld in Hinblick auf die Fortbildungsschulpolitik für die männliche Jugend zukam, dann wird man eines Besseren belehrt. Der derzeitige Forschungsstand des Teilprojekts erlaubt es noch nicht, Aussagen darüber zu machen, wie sich die Gemeinden zu den Plänen des BERGISCHEN VEREINS stellten. Bislang ist nur zu erschließen, daß das größte Hindernis auf der Reichsebene bestand, weil sich der erwähnte § 120 der Gewerbeordnung nur auf die männlichen Jugendlichen bezog: Erst Jahre später, am 27. Dezember 1911, wurde eine Novellierung der einschlägigen Bestimmungen beschlossen, die am 1. April 1912 in Kraft trat (HOMMER 1925, S. 493).

Wenn auch diese Novelle der Gewerbeordnung keineswegs die Fortbildungsschulpflicht für jugendliche Arbeiterinnen zwingend vorschrieb, sondern nur die Möglichkeit einräumte, durch Ortsstatut eine solche zu verfügen, reichte schon allein diese "Ermächtigung der Gemeinden" dazu aus, Arbeitgeber, die hauptsächlich weibliche Jugendliche beschäftigten, zu mobilisieren, noch bevor überhaupt eine obligatorische Fortbildungsschule für Mädchen existierte.<sup>11</sup> Schon als der Plan zu dieser Gesetzesänderung publik wurde, setzten engagierte Diskussionen in den diversen Arbeitgeberverbänden ein, die durch ihre Stellungnahmen auf die Verabschiedung des Gesetzes in ihrem Sinne Einfluß auszuüben suchten. Diese Prozesse sind auch für das Wuppertal dokumentiert, und zwar in dem Schriftwechsel der Handelskammer Elberfeld. Er belegt einmal mehr, daß die im BERGISCHEN VEREIN FÜR GEMEINWOHL organisierten Fabrikanten eine vergleichsweise fortschrittliche Position in der Mädchenfortbildungsschulfrage einnahmen; denn sie hatten schon zehn Jahre zuvor nicht nur für eine Fortbildungsschulpflicht votiert, sondern waren auch bereit gewesen, den weiblichen Jugendlichen während des Schulbesuchs ihren Arbeitsplatz freizuhalten und Lohnersatzleistungen zu gewähren. Diese Haltung war keineswegs üblich, wie die 1910 einsetzende Kampagne der im Rheinland und in Westfalen ansässigen Arbeitgeberverbände zeigt.

In der Folgezeit sollte die Handelskammer Elberfeld zahlreiche Briefe und Denkschriften diverser Arbeitgeberverbände erhalten (Brief vom 22.3.1910; Brief vom 26.3.1910; Anschreiben und Denkschrift vom 18.11.1910). Dennoch konnten diese Initiativen die Gesetzesänderung zugunsten der weiblichen Pflichtfortbildungsschule nicht verhindern; die Unternehmer fühlten sich jedoch solange nicht in ihren Interessen unmittelbar bedroht, wie kein Ortsstatut existierte, das diese Novelle umsetzte. Dies änderte sich sofort, als die Stadt Köln als erste in Rheinland-Westfalen plante, zum 1. April 1914

den Pflichtfortbildungsschulunterricht für gewerbliche Arbeiterinnen einzuführen: Kölner Industrielle luden alle wirtschaftlichen Körperschaften der benachbarten Provinzen zu einer Besprechung ein, auf der "ein zusammenfassender Bericht über den Stand der Frage in Deutschland und in Rheinland-Westfalen erstattet und eine gemeinsame Entscheidung beantragt werden" sollte (An die wirtschaftlichen Körperschaften von Rheinland-Westfalen!). Die Handelskammer Elberfeld beschloß auf ihrer Sitzung am 5. Februar 1914, sich an dieser Versammlung zu beteiligen und drei Vertreter nach Köln zu schicken (Auszug aus dem Protokoll vom 5.2.1914). Aus dem Protokoll der bereits einen Tag später stattgefundenen Veranstaltung geht hervor, daß auch die Handelskammer Barmen, der BERGISCHE FABRIKANTEN-VERBAND mit Sitz in Barmen sowie der VERBAND VON ARBEITGEBERN IM BERGISCHEN INDUSTRIEBEZIRK mit Sitz in Elberfeld an der Sitzung teilnahmen (ebd.).

Nach längerer Erörterung wurde von den insgesamt sechzig beteiligten Vertretern eine Resolution angenommen, die sich erwartungsgemäß gegen die Ausdehnung des Fortbildungsschulzwanges auf gewerbliche Arbeiterinnen aussprach und zusätzlich dafür votierte, von dem Unterricht für die ungelernte männliche Arbeiterjugend überall dort abzusehen, wo dies nicht ein entsprechendes Ortsstatut zwingend vorschreibe (Zum Pflichtfortbildungsschulunterricht, Bl. 58-63). Als Begründung wurde angeführt, daß wegen des Hand-in-Hand-Arbeitens der Betriebsablauf empfindlich gestört würde, wenn die Jugendlichen nicht kontinuierlich während der Arbeitszeit zur Verfügung stünden (ebd., Bl. 60f.). Schon die gesetzliche Bestimmung, die für weibliche Arbeitskräfte eine Beschränkung der Arbeitszeit an Samstagnachmittagen vorsehe, sei gerade für die Textilindustrie eine besondere Belastung; denn man müsse aufgrund des "notwendigen Zusammenarbeitens der weiblichen mit den männlichen Arbeitern" auch letztere samstags bereits um 5 Uhr entlassen. Ein weiterer Einschnitt wie der geplante Pflichtfortbildungsschulbesuch für die Arbeiterinnen werde die bereits vorhandene Wettbewerbsbenachteiligung noch weiter verschärfen, zumal auch von den Unternehmern ein Beitrag zu den Schulkosten gefordert würde (ebd., Bl. 62). Außerdem liege es im objektiven Interesse der Mädchen, den Gedanken an die obligatorische Fortbildungsschule fallenzulassen, denn der Unterrichtsbesuch während der Arbeitszeit brächte einen erheblichen Lohnausfall mit sich (ebd., Bl. 61).

Es war geplant, diese Resolution dem Reichstag als Eingabe zuzustellen. Um sicherzugehen, daß sie als einhellige Meinung der Handelskammern und Wirtschaftsverbände in Rheinland-Westfalen präsentiert werden konnte, wurde sie, als Entwurf bezeichnet, an die einschlägigen Interessenvertretungen mit der Bitte um Kenntnisnahme bzw. Ergänzungsvorschläge verschickt. Schon am 16. Februar 1914 lag eine mit einem Anschreiben versehene korrigierte und gedruckte Fassung vor (Anschreiben des Vereins der Industriellen; Zum Pflichtfortbildungsschulunterricht, Bl. 67-68), in die auch die prinzipiellen Bedenken der Handelskammer Elberfeld aufgenommen worden waren. Darin

heißt es (Bl. 68): "Dazu kommt noch die von der Handelskammer zu Elberfeld bereits in ihrem Jahresbericht für 1911 angestellte Erwägung, wonach für gewerbliche Arbeiterinnen ein Bedürfnis zum Fortbildungsschulunterricht deshalb nicht vorliege und sie aus einem solchen Nutzen nicht ziehen könnten, weil es sich bei ihnen, von wenigen Ausnahmen abgesehen, nur um einfache Hantierungen handle, die in der Praxis erlernt würden und für die ihnen die Schule nicht das Mindeste zu bieten vermöge, während es den Arbeitgebern nicht zugemutet werden könne, für die Erteilung eines rein privatwirtschaftlichen Zwecken der Arbeiterinnen dienenden hauswirtschaftlichen Unterrichts, der höchstens in Frage kommen könne, Opfer an Zeit und Geld zu bringen."

Die Haltung dieser Interessenverbände und insbesondere diejenige der Handelskammer Elberfeld lassen Rückschlüsse auf die Situation der jugendlichen Arbeiterinnen im Wuppertal des Kaiserreichs zu. Wie bereits skizziert, waren in Elberfeld in den ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts unter den weiblichen Erwerbstätigen bis zu 21 Jahren etwa 4.000 gewerbliche Arbeiterinnen; sie stellten die größte Gruppe gegenüber den etwa 1.500 Mädchen im kaufmännischen Bereich und den zirka 1.000 Dienstbotinnen dar. Die Hauptarbeitgeber der gewerblich tätigen weiblichen Jugendlichen waren aber die Textil- und die Bekleidungsindustrie, so daß es hätte naheliegen können, daß gerade in diesen Gewerben Ausbildungsmöglichkeiten für Mädchen eröffnet wurden. Die hier dargestellten Initiativen zeigen jedoch, daß dies nicht der Fall war. Die Stellungnahme der Handelskammer Elberfeld läßt eindeutig erkennen, daß die jugendlichen Arbeiterinnen gerade in der Textilindustrie nur ungelernte Tätigkeiten verrichteten und es auch nicht beabsichtigt war, hier eine Änderung herbeizuführen. Man ging ganz offensichtlich davon aus - und die Daten über die Anzahl der erwachsenen Arbeiterinnen zeugen von dem Realitätsgehalt dieser Annahme -, daß die Erwerbstätigkeit für die Mädchen nur ein Übergangsstadium war, das bei einer Verheiratung sein Ende fand. Eine kurze Zeitspanne von wenigen Jahren rechtfertigte aber in dieser Sicht nicht die Ausgaben für eine Berufsausbildung, als deren Bestandteil der Fortbildungsschulunterricht angesehen wurde.

Vor diesem Hintergrund ist auch die ablehnende Haltung gegenüber dem Fortbildungsschulzwang für ungelernte männliche Jugendliche zu sehen: Wo eine praktische Ausbildung nicht stattfand, erübrigte sich in dieser Perspektive auch eine theoretische. Daß die Handelskammer Elberfeld sich diesen Teil der Argumentation nicht zu eigen machte, liegt allein darin begründet, daß in Elberfeld schon die Schulpflicht für ungelernte Arbeiter seit 1905 bestand, hier also keine Einflußnahme mehr möglich schien (Brief vom 9.2.1914). Außerdem wirkte die Problematik bezüglich der weiblichen Ungelernten weitaus brisanter. Die Unternehmer konnten nicht davon ausgehen, daß die durch den Pflichtfortbildungsschulbesuch entstandenen Kosten bzw. Störungen im Betriebsablauf nicht so stark ins Gewicht fielen, wenn man - wie im Falle der männlichen ungelernten Arbeiterjugend - die Lebensarbeitszeit zugrunde-

legte; dann waren die 4 Jahre Fortbildungsschulbesuch eine eher zu vernachlässigende Größe. Anders stellte sich dieser Zeitraum dar, wenn man unterstellte, daß weibliche Jugendliche nur etwa von ihrem 14. bis zu ihrem 20. Lebensjahr eine Erwerbstätigkeit ausübten; der Fortbildungsschulbesuch hätte sich hier also fast über die gesamte "Lebensarbeitszeit" hingezogen. Ähnlich mußte die Rechnung der Betriebe ausfallen, wenn sie die Altersverteilung der Beschäftigten in Betracht zogen. Eine Fabrik, die ausschließlich männliche Arbeitskräfte beschäftigte, konnte auf einen relativ gleichmäßigen Altersaufbau der Belegschaft zählen - und damit auf eine kleine Gruppe an Jugendlichen. Wenn aber ein Betrieb überwiegend auf weibliche Arbeitskräfte angewiesen war, hatte die Belegschaft eine degressive Altersstruktur, da die Erwerbstätigkeit von Erwachsenen eine Randerscheinung bildete. So berichtete der VEREIN DEUTSCHER SEIDENWEBEREIEN, daß teilweise bis zu 82 % aller Arbeiterinnen dieser Branche unter 18 Jahren seien (Brief vom 26.3.1910).

Noch in einer anderen Hinsicht mußte den Unternehmern die obligatorische Fortbildungsschule für die weibliche Arbeiterjugend ein Dorn im Auge sein: Sie befürchteten (und das nicht zu Unrecht), daß es sich hierbei um eine hauswirtschaftliche Einrichtung handeln könnte. Kam ihnen schon eine gewerbliche überflüssig vor, so war an diesem Gedanken immerhin tröstend, daß ein solcher Unterricht mit der Erwerbstätigkeit der Mädchen in Verbindung gebracht werden konnte. Vollends als Zumutung erschien ihnen demgegenüber eine hauswirtschaftliche Unterweisung; das war aus ihrer Perspektive ein Privatvergnügen der Jugendlichen, für das zu zahlen sie sich nicht bereit erklärten. Eine Argumentation, wie sie der BERGISCHE VEREIN FÜR GEMEINWOHL vortrug, kam ihnen nicht in den Sinn, obwohl dieser Verein nicht nur das "Gemeinwohl" im Auge hatte, sondern auch die Interessen der Fabrikanten. Schließlich erhoffte man sich, wie oben gezeigt, von den hauswirtschaftlichen Pflichtfortbildungsschulen bzw. den sie besuchenden Mädchen einen mittelbaren Einfluß auf die Leistungsbereitschaft der männlichen Arbeitskräfte, die dann wieder den Unternehmen zugute kommen sollte. Eine solche Auffassung konnte jedoch nur dort entstehen, wo die Arbeitgeber nicht nur weibliche, sondern auch männliche Beschäftigte eingestellt hatten. Beim BERGISCHEN VEREIN FÜR GEMEINWOHL war schließlich die Angst, die Arbeiter könnten sich in immer stärker werdendem Maße der Sozialdemokratie zuwenden, das Movens für alle Bestrebungen. Auch die jugendfürsorgerischen Initiativen ließen sich dieser Zielsetzung unterordnen. Wo aber, wie bei den Betrieben der Textil- und vor allem der Bekleidungsindustrie, die fast nur weibliche Jugendliche beschäftigten, eine solche Befürchtung aus beschäftigungsstrukturellen Gründen wegfiel, konnte diese Strategie keinerlei Unterstützung finden. Solange der Betriebsfrieden nicht gestört wurde - und die Mädchen zeigten keinerlei Anzeichen, die auf eine umstürzlerische Gesinnung hindeuteten -, fand sich für Bestrebungen zur Pflege der weiblichen Jugendlichen kein Gehör.

Die bisherigen Quellenrecherchen erlauben es noch nicht, den Ausgang dieser Auseinandersetzung zu rekonstruieren. Es ist hier zwar nicht der Ort zu untersuchen, ob trotz der aufgezeigten Widerstände seitens der Arbeitgeber die Stadt Köln termingerecht den Pflichtfortbildungsschulbesuch für gewerbliche Arbeiterinnen unter 18 Jahren einführt. Mittelbar aber zeigen die skizzierten Diskussionen, daß sowohl die Handelskammer Elberfeld als auch diejenige Barmens und zumindest zwei Arbeitgeberverbände im Bergischen Land die Ansicht der Kölner Industriellen teilten und sich - wenn auch mit unterschiedlicher Akzentsetzung in der Argumentation - gegen die obligatorische Fortbildungsschule für die weibliche Jugend wandten. Die bislang eingesehenen Unterlagen geben keinerlei Aufschluß darüber, ab wann diese Problematik in Elberfeld bzw. Barmen diskutiert wurde und welche Argumente die beteiligten Gruppen dabei ins Feld führten; augenscheinlich fiel allerdings eine Entscheidung zu einer entsprechenden Änderung des Ortsstatuts erst zu Beginn der Weimarer Republik. Es ist der weiteren Projektarbeit vorbehalten zu untersuchen, welche Entscheidungen vor Ort gefällt wurden und welche Gesichtspunkte dabei eine Rolle spielten; schließlich ist auch zu analysieren, auf welche Weise die praktische Umsetzung der obligatorischen Fortbildungsschule für die weibliche Jugend im Wuppertal erfolgte.

## **5. Rückblick auf die bisherige und Ausblick auf die zukünftige Projektarbeit**

Die vorliegenden Ausführungen haben an Beispielen aus der bisherigen Projektarbeit nachweisen können, daß Jugendpflege und Berufsausbildung im Wuppertal das Kaiserreichs gemeinhin eine untrennbare Einheit bildeten, wenn auch die Gewichtung und die inhaltliche Füllung solcher Bemühungen in Abhängigkeit von dem jeweiligen Träger variierten und geschlechtsspezifisch differenziert waren. Deutlich wurde auch, daß die Jugendlichen, auf die sich die Aufmerksamkeit konzentrierte, in der Regel die in den Fabriken arbeitenden Jungen und Mädchen waren:

Die Evangelische Kirche im Wuppertal ging davon aus, daß die Fabrik in verschiedenen Hinsichten einen verderblichen Einfluß auf die Arbeiterjugendlichen ausübe, dem man in erster Linie erzieherisch und fürsorgerisch beikommen müsse. Man setzte darauf, die jungen Leute von ihrer getroffenen Berufswahl abbringen zu können, und warb, basierend auf der Vorstellung von komplementären Geschlechtscharakteren, bei den Jungen für einen handwerklichen Beruf und bei den Mädchen für den als Dienstbotin. In der Perspektive der Evangelischen Kirche waren diese Berufe strukturell vergleichbar, boten sie doch dieselben Vorteile. Zum einen erhoffte man sich eine angemessene berufliche Qualifikation im engeren Sinne, der per se eine pazifizierende Wirkung zugeschrieben wurde, zum anderen eine kleinbürgerliche Sozialisation. Ihr Zusammenwirken, so meinte man, sei der entscheidende



Schritt auf dem Weg in das bestehende Gesellschaftssystem. Gleichmaßen ein Medium der Werbung für dieses Ziel wie ein funktionales Äquivalent für eine entsprechende Berufsausbildung und -erziehung waren die evangelischen Jünglings- und Jungfrauenvereine. Nach dem derzeitigen Forschungsstand des Projekts bildete die Evangelische Kirche im Wuppertal mit ihrem antiindustriellen Impetus den konservativen Eckpunkt innerhalb der Bestrebungen für die Pflege der Jugend, wobei eine genauere Untersuchung etwa der Zusammensetzung der Presbyterien Aufschlüsse darüber geben könnte, woher die antiindustrielle Haltung der Evangelischen Kirche rührte.

Eine mittlere Position nahm dagegen der BERGISCHE VEREIN FÜR GEMEINWOHL ein, das bekannteste Beispiel interkonfessioneller privater Initiativen im Wuppertal. Von namhaften Fabrikanten ins Leben gerufen, verurteilte der Verein nicht die Industrialisierung an sich, sondern nur einige ihrer Begleiterscheinungen, gegen die tatkräftig anzugehen sein erklärtes Ziel war. Seine Fürsorge für die Jugend verfolgte zwei gleichgewichtige Ziele: *Erstens* wollte der Verein für eine qualifizierte Berufsausbildung sorgen und dabei den veränderten sozioökonomischen Rahmenbedingungen angemessen Rechnung tragen; so plädierte er z. B. für die Einrichtung von Pflichtfortbildungsschulen für Jungen und Mädchen, wenn er bei letzteren auch nur an eine hauswirtschaftliche Ausrichtung im Sinne des vermeintlich natürlichen Berufs als Hausfrau und Mutter dachte. *Zweitens* setzte der BERGISCHE VEREIN wie die Evangelische Kirche im Wuppertal auf eine erzieherische Beeinflussung der Jugendlichen, die als eine weitere Aufgabe der Fortbildungsschule angesehen wurde. Bei den Jungen sollte ein staatsbürgerlicher Unterricht die gewünschte politische Einstellung, insbesondere das Fernhalten von der Sozialdemokratie sicherstellen; bei den Mädchen dagegen, die auch als Erwachsene nicht wahlberechtigt wurden, sollte mittelbar durch die Lerninhalte des hauswirtschaftlichen Unterrichts eine kleinbürgerliche Mentalität erzeugt werden, die antisozialdemokratisch immunisierte. Die Jugendfürsorgebestrebungen des BERGISCHEN VEREINS FÜR GEMEINWOHL sind also im Kontext der Zeit hinsichtlich der verfolgten Ausbildungspolitik als progressiv, in bezug auf die beabsichtigte erzieherische Einwirkung jedoch als konservativ zu werten, denn auch hier war das Ziel die möglichst friktionslose Integration in die bürgerliche Gesellschaft.

Die vergleichsweise fortschrittlichste Jugendpolitik betrieb, so der derzeitige Kenntnisstand des Projekts, der ELBERFELDER KAUFMÄNNISCHE VEREIN. Im Mittelpunkt seiner Initiativen stand die Errichtung einer (Pflicht-)Fortbildungsschule für die männlichen Handelslehrlinge. Die partielle Institutionalisierung der kaufmännischen Ausbildung sollte dabei sowohl dem Umstand gerecht werden, daß eine individuelle Betreuung der Lehrlinge im Kontor nicht mehr den Normalfall darstellte, als auch der Tatsache, daß das Anforderungsprofil des Berufs immer komplexer geworden war. Eine öffentlich kontrollierte Standardisierung der Ausbildungsinhalte auf möglichst hohem

Niveau schien in dieser Situation der einzig gangbare Weg. Als berufliche Interessenvertretung sah der ELBERFELDER KAUFMÄNNISCHE VEREIN keinen Handlungsbedarf in Hinblick auf staatsbürgerliche Unterrichtsanteile an der kaufmännischen Fortbildungsschule; ihm kam es allein auf die Vermittlung fachlicher Kompetenzen an, die auch eine Grundlage für die Aufwertung des Berufs bedeuteten. Daß damit ein bürgerlicher Habitus einherging und nicht das Selbstverständnis als Proletarier, verstand sich von selbst und brauchte nicht eigens betont zu werden. Das Eintreten für eine theoretische Berufsausbildung entsprach auch dem objektiven Interesse der betroffenen Jugendlichen, deren gesellschaftspolitische Einstellungen auf diese Weise implizit zur Privatangelegenheit erklärt wurden, weil man darauf setzen konnte, daß sie sich in akzeptablen Grenzen bewegten. Affektive Dimensionen innerhalb eines berufsbildenden Unterrichts, in deren Mittelpunkt das Individuum und seine persönliche Entfaltung stehen, gehörten noch nicht zum Horizont der Zeit.

Eine vergleichbare Initiative für weibliche Lehrlinge gab es im Wuppertal des Kaiserreichs nicht. Die derzeitige Quellenlage erlaubt es nur, die Pflichtfortbildungsschulfrage für die gewerblichen Arbeiterinnen - faktisch ein Synonym für ungelernte Arbeiterinnen in der Textil- und Bekleidungsindustrie - zu thematisieren. Das verkürzte Verständnis von Beruf im Sinne von Hausfrau und Mutter, so die Vermutung, verhinderte während des Kaiserreichs, daß im Wuppertal eine am Erwerbsberuf orientierte Ausbildung in Form einer Fortbildungsschule für Mädchen eingerichtet wurde; man dachte allenfalls daran, die Mädchen hauswirtschaftlich zu unterweisen. Eine 1912 in Kraft getretene Änderung der Gewerbeordnung, die es ermöglichte, durch Ortsstatut den Pflichtfortbildungsschulbesuch auf die Arbeiterinnen auszudehnen, rief in Elberfeld und Barmen den vehementen Protest der Unternehmer hervor, u. a. weil sie - realistischerweise - davon ausgingen, es sei allein eine hauswirtschaftliche Ausrichtung beabsichtigt, die als Privatvergnügen der Mädchen interpretiert wurde. Den Ausgang dieser Auseinandersetzung zu rekonstruieren ist genauso ein Ziel der weiteren Projektarbeit wie die Antwort auf die Frage, aufgrund welcher Motivlagen schließlich doch gewerbliche und kaufmännische Fortbildungsschulen für Mädchen im Wuppertal installiert wurden.

Damit ist zugleich ein Hinweis auf zukünftige Arbeitsschritte gegeben. Die bislang erst ansatzweise erforschten Verhandlungen in der Fortbildungsschulfrage stellen einen der Kernpunkte dar, anhand dessen analysiert werden kann, unter welchen Bedingungen männliche und weibliche Lehrlinge zum "berufspädagogischen Fall" werden konnten. Vor diesem Hintergrund gilt es noch zu klären, inwiefern diejenigen Vorstellungen, die Wuppertaler Unternehmerverbände bzw. bürgerliche Vereine sowie parteipolitische Gruppierungen artikulierten, eher den Qualifikations- oder den Sozialisationsaspekt in den Mittelpunkt rückten und ob diese noch zu bestimmenden Vorstellungen in der Fortbildungsschule ihren Niederschlag fanden, denn - so die hier vertretene These - von diesem Faktor hing weitgehend die Akzeptanz dieser

Institution ab. Ein zweites wesentliches Moment in dem hier interessierenden Zusammenhang bildet die betriebliche Berufsausbildung. Anhand von Materialien aus Firmenarchiven soll unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Differenzen untersucht werden, ob und ggf. welche Unterschiede es hinsichtlich der Berufsausbildung und -erziehung in Industrie- und Handwerksbetrieben gab. Daneben ist geplant, die bisherigen Analysen zu privaten jugendfördernden Bestrebungen zu ergänzen; vor allem ist daran gedacht, die Aktivitäten der Katholischen Kirche im Wuppertal als Komplement der Evangelischen sowie parteipolitische, insbesondere sozialdemokratische Initiativen einzubeziehen. Sofern es die Quellenlage zuläßt, sollen schließlich auch Selbstthematisierungen der Arbeiterjugendlichen berücksichtigt werden.

## Anmerkungen

- 1 Dem trägt auch die personelle Ausstattung des Projekts Rechnung, in dem unter der Leitung von KARL WILHELM STRATMANN und mit der Unterstützung von zwei studentischen Hilfskräften die beiden Verfasser als Wissenschaftliche Mitarbeiter entsprechend arbeitsteilig vorgehen.
- 2 Diese fehlende Differenzierung ist insofern interessant, als sich dahinter ein in den preußischen Gewerbeordnungen implizit enthaltenes jugend- und ausbildungspolitisches Problem verbirgt. In jenen gewerberechtlichen Bestimmungen des Kaiserreichs, die die Verhältnisse in der Fabrik regelten, blieb nämlich der Lehrlingsstatus des jugendlichen Arbeiters diffus; einen gesetzlich ausgewiesenen Lehrlingsbegriff gab es nur bis 1878, und zwar verkoppelt mit der Maxime, daß der Handwerkslehrling der "väterlichen Zucht des Lehrherrn" unterstand. Eine entsprechende Regelung kam in den preußischen Gewerbeordnungen nach 1878 nicht vor und konnte es auch gar nicht, weil für die Industrie kein besonderer Lehrlingsbegriff existierte, sondern lediglich die relativ weitgreifende Kategorie des jugendlichen Arbeiters. Unklar war von daher, worin denn überhaupt die Besonderheit des industriellen Lehrlingswesens bestand, so daß im industriellen Sektor nur informelle Regelungen auf der einzelbetrieblichen Ebene greifen konnten: (WAHLE 1989, S. 198ff. und S. 273ff.).
- 3 Der Verfasser dieser Schrift, ein gebürtiger Elberfelder, war Sekretär des Elberfelder Jünglingsvereins und der erste Sekretär des deutschen CVJM. Seit 1895 arbeitete DRÖNER hauptamtlich im RHEINISCH-WESTFÄLISCHEN JÜGLINGSBUND (STURSBERG 1903, S. 7).
- 4 In diesem Zusammenhang wies bereits 1906 der Barmer Nationalsekretär der evangelischen Jünglingsvereine, HELBING, darauf hin, daß die "Organisierten" den Vereinen in "überwiegend industriellen Gegenden" die Arbeit erheblich erschwerten (HELBING 1906, S. 7).
- 5 Die im Text genannten Satzungen des BERGISCHEN VEREINS FÜR GEMEINWOHL befinden sich im HStA Düsseldorf, Akte 1054, a.a.O., und zwar Bl. 51-52v (1890), 68-69v (1904), 173-176 (1909), 213-216 (1912).

- 6 Der jährliche Zuschuß der Elberfelder Handelskammer für die Fortbildungsschule des KAUFMÄNNISCHEN VEREINS steigerte sich von 400 Mark im Jahre 1887 über 800 Mark für 1888 und 1890 auf 1.000 Mark (1891-1896) bis zu 1.200 Mark seit 1897 (DOERR o. J., S. 3).
- 7 Der städtische Zuschuß für diese Schule lag ab 1897 in Höhe von jährlich 600 Mark. Zudem leistete die Regierung 1888 einen Zuschuß in Höhe von 500 Mark, den sie allerdings 1891 auf 450 Mark reduzierte und 1893 ganz einstellte. Seit 1897 gab sie dann wieder einen jährlichen Zuschuß von 600 Mark (DOERR o. J., S. 3).
- 8 Die Handelsschule umfaßte 1. die höhere Handelsschule, 2. eine Handelsschule für Mädchen, 3. eine Handelsschule für Mädchen in Halbtagsform und 4. wahl-freie Kurse (TOUPS/ LEHMAUS 1910, S. 383).
- 9 Die nachfolgenden Ausführungen geben die wichtigsten Ergebnisse einer Staats-examensarbeit (RAHN 1992) wieder, die von der studentischen Hilfskraft in dem mit der weiblichen Arbeiterjugend befaßten Teilprojekt angefertigt worden ist und auf der Auswertung einschlägiger Materialien dieses Teilprojekts beruht. Dort findet sich auch eine Auswahlbibliographie der wichtigsten Schriften FRIEDA UFER-HELDS.
- 10 Dem Teilprojekt lagen vor: Komm mit! Jgg. 7 (1906) - 18 (1915) und 20 (1917) - 21 (1918).
- 11 Pflichtfortbildungsschulen für Mädchen waren zu diesem Zeitpunkt nur in Baden und in Sachsen-Meiningen üblich; in Preußen wurden diese Einrichtungen da-gegen als "eine dringliche Aufgabe der nächsten Zukunft" angesehen (KÜHNE 1912, S. 48).

## Quellen

### 1. Ungedruckte Quellen

Verhandlungen der Elberfelder Kreis-Synode gehalten am 28. September 1886 zu Barmen: Vortrag von Assessor Pastor KRUMMACHER über die christliche Fürsorge für die konfirmierte weibliche Jugend. In: Archiv des Kirchenkreises Wuppertal-Barmen. Best. BW/05-2, S. 27-41.

Verhandlungen der Kreissynode Elberfeld gehalten bei ihrer Tagung am 15. Juni 1909 zu Ronsdorf: Referat von Pastor KRIEKHAUS=Elberfeld und Korreferat von Pastor HENSE=Elberfeld zum Thema: Was können und müssen die kirchlichen Organe für eine tatkräftige Pflege und Erziehung der konfirmierten Jugend tun? In: Ebd., S. 20-38.

Statuten des "BERGISCHEN VEREINS FÜR GEMEINWOHL". Elberfeld o. J. (1885). In: Hauptstaatsarchiv Düsseldorf. Best. Reg. Düsseldorf, Präsidialbüro. 1054, Vol. II, 1.

Gesamtübersicht der vom BERGISCHEN VEREIN FÜR GEMEINWOHL im Jahre 1898 nach Kurorten ausgesandten Kranken und Rekonvaleszenten zusammengestellt von C. A. HALBACH. Elberfeld o. J. (1898). In: Ebd., Bl. 34-35v.

Reconvalescenten-Verein, Elberfeld. Elberfeld, im November 1899. In: Ebd., Bl. 56-47v.

- Handelskammer für Elberfeld. Elberfeld, Anfang Dezember 1898. In: Rheinisch-Westfälisches Wirtschaftsarchiv, Akte 22-13-1 (ohne Paginierung).
- Commissionssitzung betreffend das kaufmännische Fortbildungsschulwesen am 4. November 1901. In: Ebd.
- Handelskammer Elberfeld. Denkschrift Nr. 2 der Tagesordnung für die Sitzung am 14. November 1901. In: Ebd.
- Fortbildungsschule des KAUFMÄNNISCHEN VEREINS E. V. ZU ELBERFELD 1886 - 1903. In: Ebd.
- DOERR, A.: Handelsschule der Stadt und Handelskammer und Obligatorische kaufmännische Fortbildungsschule zu Elberfeld. Bericht über das 8. Schuljahr (1910 - 1911). Elberfeld. In: Ebd., Akte 22-13-3.
- Brief des VERBANDES DEUTSCHER STEINDRUCKEREIBESITZER an die Handelskammer Elberfeld vom 22.3.1910. In: Ebd., Akte 22-12-7, Bl. 4-4v.
- Brief der Handelskammer Elberfeld an den VERBAND DEUTSCHER STEINDRUCKEREIBESITZER vom 26.3.1910. In: Ebd., Bl. 5.
- Anschreiben und Denkschrift des VEREINS DEUTSCHER SEIDENWEBEREIEN an die Handelskammer Elberfeld vom 18.11.1910. In: Ebd., Bl. 16-18.
- An die wirtschaftlichen Körperschaften von Rheinland-Westfalen! Vom 30.1.1914. In: Ebd., Bl. 51-52.
- Auszug aus dem Protokoll der Sitzung vom 5.2.1914. In: Ebd., Bl. 53.
- Teilnehmer an der Versammlung am Freitag, den 6. Februar 1914, nachmittags 3 Uhr im Civil-Casino. In: Ebd., Bl. 54.
- Zum Pflichtfortbildungsschulunterricht. In: Ebd., Bl. 58-63.
- Brief der Handelskammer Elberfeld an den VEREIN DER INDUSTRIELLEN DES REGIERUNGSBEZIRKS KÖLN. Vom 9.2.1914. In: Ebd., Bl. 64.
- Anschreiben des VEREINS DER INDUSTRIELLEN DES REGIERUNGSBEZIRKS KÖLN an die Handelskammer und wirtschaftlichen Vereine von Rheinland-Westfalen. Vom 16.2.1914. In: Ebd., Bl. 66.
- Zum Pflichtfortbildungsschulunterricht. In: Ebd., Bl. 67-68.

## 2. Gedruckte Quellen

- o. V. (1892/93): Vereinsthätigkeit. Bericht über die Thätigkeit der Ortsgruppen des BERGISCHEN VEREINS FÜR GEMEINWOHL im Jahre 1891. In: Gemeinwohl 5 (1892/93), S. 74-82.
- o. V. (1906/07): Zur Erinnerung an den 17. November 1881. In: Gemeinwohl 19 (1906/07), S. 150.
- o. V. (1910/11): Jahresberichte des BERGISCHEN VEREINS FÜR GEMEINWOHL über das Jahr 1909. Barmer Verein für Gemeinwohl. In: Gemeinwohl 23 (1910/11), S. 13-19.
- BAYER magazin 3/1988. Jubiläumsausgabe. Streifzug durch die BAYER-Geschichte.
- Bericht des Bundespräses Pastor KRUMMACHER. In: Der RHEINISCH-WESTFÄLISCHE (Westdeutsche) JÜGLINGSBUND im Vereinsjahre 1883/84. Elberfeld, S. I-VIII.
- Bericht des Bundespräses Pastor KRUMMACHER über das Jahr 1888-89. In: Jahrbuch des WESTDEUTSCHEN (Rheinisch-Westfälischen) JÜGLINGSBUNDES. Elberfeld 1889, S. 5-16.

- Bericht über die Sitzung der Fortbildungsschul-Kommission des BERGISCHEN VEREINS FÜR GEMEINWOHL am 8. Juli 1903 in Elberfeld. In: Gemeinwohl 16 (1903/04), S. 104.
- BOODSTEIN, O.: Elberfelder Wohlfahrtseinrichtungen zugunsten der Jugend. Tatsachen und Betrachtungen aus Anlaß des Stadtjubiläums. In: Zeitschrift des Bergischen Geschichtsvereins 33 (1910), S. 139-175.
- BRUCHHÄUSER, H.-P./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1869-1918. (Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland. Reihe B, Bd. 3.) Köln/ Wien 1985.
- DRÖNER, W.: Der kleine Ratgeber für Gründung, Leitung und Pflege von Evang. Jugendvereinen in Deutschland. Elberfeld 1895.
- FROWEIN, A.: Bericht über die Wirksamkeit des BERGISCHEN VEREINS FÜR GEMEINWOHL im Jahre 1890. In: Gemeinwohl 4 (1891/92), S. 21-31.
- HALBACH, C. A.: Geschichte des BERGISCHEN VEREINS FÜR GEMEINWOHL. Ein Beitrag zur Kenntnis der privaten sozialen Fürsorge im Bergischen Lande, dargereicht aus Anlaß der Rheinisch-Westfälischen Industrie-, Gewerbe- und Kunstausstellung in Düsseldorf 1902 vom Centralvorstand des BERG. VEREINS FÜR GEMEINWOHL. Barmen 1902.
- HALBACH, C. A.: Fürsorge für die schulentlassene Jugend. In: Gemeinwohl 19 (1906/07), S. 151-162.
- HELBING: Die evangel. Jünglingsvereine und Christlichen Vereine junger Männer. Basel 1906.
- JAEGER, M.: Die Pflege der schulentlassenen männlichen Jugend. Witten-Ruhr o. J. Jahrbuch der Stadt Elberfeld. Im Auftrag des Oberbürgermeisters herausgegeben vom Städt. Statistischen Amt. I (1903) - XXIV (1926). Elberfeld 1906-1928.
- JORDE, F.: Geschichte der Schulen von Elberfeld mit besonderer Berücksichtigung des ältesten Schulwesens. Nach Quellen bearbeitet. Elberfeld 1903.
- KLAUSENER: Ueber Haushaltungsschulen. In: Gemeinwohl 1 (1888), S. 242-252.
- Komm mit! Jgg. 7 (1906) - 18 (1915) u. 20 (1917) - 21 (1918).
- KÜHNE, A.: Die jugendlichen Arbeiter in Deutschland. VI. Die Fortbildungsschule. (Schriften der Gesellschaft für Soziale Reform, Bd. IV, H. 7.) Jena 1912.
- MEYER, P.: Ausbau und Organisation der Jugend-Vereinsarbeit, besonders im Blick auf die sozialistische Jugend-Propaganda. Vortrag gehalten auf der Bundesvertreter-Versammlung des Westdeutschen Jünglingsbundes am 25. Nov. 1909 in Barmen. Barmen o. J. (a)
- MEYER, P.: Arbeitsbericht für die Zeit vom 1. Oktober 1914 bis 31. Dezember 1915. Barmen o. J. (b)
- Die Pflege der konfirmierten männlichen Jugend. Ein Nachwort des Central-Ausschusses für innere Mission zu den bezüglichen Verhandlungen des Dortmunder Kongresses. Berlin 1894.
- SIMON, O.: Die Fachbildung des Preussischen Gewerbe- und Handelsstandes im 18. und 19. Jahrhundert nach den Bestimmungen des Gewerberechts und der Verfassung des gewerblichen Unterrichtswesens (1902). Bd. 2, 2. Abschn., Köln/ Wien 1990.
- SPRUNGMANN, E.: Die Geschichte des BERG. VEREINS FÜR GEMEINWOHL. Anlaß seines 30jährigen Bestehens am 17. November 1916 im Auftrage des Zentral-Vorstandes bearbeitet. Elberfeld 1916.
- St.: Die Fortbildung der Mädchen. In: Gemeinwohl 1 (1888), S. 252-257.

- Statistik des Deutschen Reichs. Bd. 207: Berufs- und Betriebszählung vom 17. Juni 1907. Berufsstatistik. Hrsg. vom Kaiserlichen Statistischen Amte. Abt. VI Großstädte. Berlin 1910.
- Steine zum Bau! Hefte zum Verständnis und zur Förderung der Missionsarbeit an der deutschen jungen Männerwelt. Hrsg. von H. STUHRMANN. II. (1908), 2: Die moderne Jugendbewegung in ihrer Bedeutung für Kirche und Gemeinde, Volk und Familie. Barmen 1908.
- STUHRMANN, H.: Unsere schulentlassene Jugend. In: Der Leuchtturm 60 (1907), H. 27, S. 331f.
- STUHRMANN, H.: Evangelische Jungmännerbewegung. In: Monatlicher Anzeiger des CVJM 2 (1908), H. 9, S. 3f.
- STURSBURG, W.: CVJM-WESTBUND. Seit 1848 Dienst an der Jugend. Wuppertal o. J. Täglicher Anzeiger für Berg und Mark, Nr. 14, 1903.
- TOUPS, K./ LEHMHAUS, F.: Das Volks- und Fach-Schulwesen seit 1848. In: BORN, H. (Hrsg.): Die Stadt Elberfeld. Festschrift zur Dreihundertjahr-Feier 1910. Elberfeld 1910, S. 351-384.
- Was soll der Junge werden? In: Monatlicher Anzeiger 2 (1908), S. 2f.

## Literatur

- DE BUHR, H.: Sozialer Wandel und Moderne im Wuppertal. In: BEECK, K.-H. (Hrsg.): Gründerzeit. Versuch einer Grenzbestimmung im Wuppertal. Abhandlungen und Spezialbibliographie. (Schriftenreihe des Vereins für rheinische Kirchengeschichte, Bd. 80.) Köln 1984, S. 42 - 63.
- HOMMER, O.: Das Recht der gewerblichen, kaufmännischen und hauswirtschaftlichen Berufs- und Fachschulen in Preußen. Eine Sammlung der wichtigsten gesetzlichen Bestimmungen und gerichtlichen Entscheidungen nebst den Erläuterungen. Essen 1925.
- KATTERFELD, A.: FRIEDA UFFER-HELD. Ein Leben in Dienst von Frau und Mutter. Stuttgart 1951.
- KÖLLMANN, W.: Sozialgeschichte der Stadt Barmen im 19. Jahrhundert. (Soziale Forschung und Praxis, Bd. 21.) Tübingen 1960.
- LANGE-APPEL, U./ WAHLE, M.: Arbeiterjugend im Wuppertal (1871-1918) - ein Werkstattbericht aus einem DFG-Projekt. In: STRATMANN, K. (Hrsg.): Historische Berufsbildungsforschung. Beiträge zu einem gemeinsamen deutschen Wissensbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 9.) Stuttgart 1992, S. 59-83. (a)
- LANGE-APPEL, U./ WAHLE, M.: Private soziale Fürsorge für die Arbeiterjugend im Wuppertal des Kaiserreichs. In: Romerike Berge 42 (1992), H. 4, S. 6-14. (b)
- MACAT, A.: Die Bergische Presse. Bibliographie und Standortnachweis der Zeitungen und zeitungähnlichen Periodika seit 1769. (Dortmunder Beiträge zur Zeitungsforschung. Bd. 49.) München/ New York/ Paris 1991.

- METSCHIES, M.: Die Industrialisierung des Wuppertals im 19. Jahrhundert und ihre Auswirkungen auf die Stadtentwicklung von Elberfeld und Barmen. In: Mitteilungen des Stadtarchivs, des Historischen Zentrums und des Bergischen Geschichtsvereins 13 (1988), S. 3-25.
- OBENDIEK, H.: Konturen des Kaufmanns. Die Entstehung eines beruflichen Leitbildes in der belletristischen Literatur des 19. Jahrhunderts. Gelsenkirchen 1984.
- RAHN, S.: Evangelische Mädchenvereine in Barmen während des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit. Bochum 1992.
- RAUCHENBICHLER, U.: Bergische Bibliographie. In: Zeitschrift des Bergischen Geschichtsvereins 91 (1984/85), S. 1-269.
- REULECKE, J.: Die industrielle Entfaltung des Wuppertals im 19. Jahrhundert. In: JORDAN, H. (Hrsg.): Werden und Wachsen der Wuppertaler Wirtschaft. Von der Garnnahrung 1527 zur modernen Industrie. Wuppertal 1977, S. 49-72.
- REULECKE, J.: Das Wuppertal - ein Vorreiter im deutschen Modernisierungsprozeß. Ein Nachwort. In: HERBERTS, H.: Alles ist Kirche und Handel. Wirtschaft und Gesellschaft des Wuppertals im Vormärz und in der Revolution 1848/49. Wuppertal 1980, S. 239-255. (a)
- REULECKE, J.: Nachzügler und Pionier zugleich. Das Bergische Land und der Beginn der Industrialisierung in Deutschland. In: POLLARD, S. (Hrsg.): Region und Industrialisierung. Göttingen 1980, S. 52-68. (b)
- SCHNEIDER, H. R.: Bürgerliche Vereinsbestrebungen für das "Wohl der arbeitenden Klassen" in der preußischen Rheinprovinz im 19. Jahrhundert. Bonn 1967.
- TIEMANN, D.: Vom "Instrument" der Kirchen zum "Objekt" staatlicher Verwaltung: Das Schulwesen des Wuppertales in der Entstehungskrise der Industriegesellschaft. In: BEECK, K.-H. (Hrsg.): Gründerzeit. Versuch einer Grenzbestimmung im Wuppertal. Abhandlungen und Spezialbibliographie. (Schriftenreihe des Vereins für rheinische Kirchengeschichte, Bd. 80.) Köln 1984, S. 125-157.
- WAHLE, M.: Fabrikinspektoren und Berufsbildungsreform im Kaiserreich. Eine berufspädagogisch-historische Untersuchung zur industriellen Lehrlingsfrage in der Zeit von 1876 bis 1918. Wuppertal 1989.
- WITTMÜTZ, V.: Schule der Bürger. Die höhere Schule im Wuppertal 1800-1850. Wuppertal 1981.





## Ambivalenzen kultureller Praxis in der Jugendbewegung

### *Das Beispiel des freistudentischen Jenenser Serakreises um den Verleger Eugen Diederichs vor dem Ersten Weltkrieg<sup>1</sup>*

#### 1. Der Jenenser Serakreis - Bedeutung und Deutung

Im Sommer 1908 fand sich in Jena um den Verleger EUGEN DIEDERICHS eine Gruppe von jungen Studenten und Studentinnen der Jenenser und Leipziger Universität sowie Töchtern und Söhnen aus den gebildeten Familien Jenas, Weimars und Leipzigs zusammen, die sich nach dem Refrain eines mittelalterlichen Schreit-Tanzes "Sera, Sera, sancti nostri Domine" *Serakreis*<sup>2</sup> nannte. Zu diesem jugendbewegten Zirkel gehörten, um nur einige der insgesamt etwa 100 Beteiligten zu nennen, der (spätere) Pädagoge WILHELM FLITNER, der Vertreter der Analytischen Philosophie RUDOLF CARNAP, der Soziologe HANS FREYER, der Kunsthistoriker FRANZ ROH, der Philosoph und Marxist KARL KORSCH, der Direktor der Pädagogischen Akademie Halle JULIUS FRANKENBERGER, HERMAN NOHLS Lieblingsschüler HANS KREMERS (dessen Andenken NOHL seine Aufsatzsammlung 1919 widmete), die Symbolgestalt des Kreises KARL BRÜGMANN (vgl. NOHL 1915), der Erwachsenenbildner und Schulgründer WALTER FRÄNZEL, die spätere Bremer Oberstudiendirektorin MARTHA HÖRMANN, die Pädagoginnen ELISABETH BUSSE-WILSON und HEDDA GAGLIARDI-KORSCH, die Malerin HELENE CZAPSKI-HOLZMANN und ihre Schwester ELISABETH CZAPSKI-FLITNER.<sup>3</sup> Zu dem viel kleineren Kreis der Erwachsenen, die an der Sera-Geselligkeit Anteil nahmen, zählte der junge Privatdozent der Philosophie HERMAN NOHL, die Bildhauerin MARTA BERGMANN-KÖNITZER und die Schriftstellerin HELENE VOIGT-DIEDERICHS. Den Mittelpunkt bildete der *spiritus rector* des Kreises, EUGEN DIEDERICHS, von den Seraleuten auch "Vater Diederichs" genannt. Zur Friedenssonnwende im Juni 1919 setzte sich der Serakreis mit der Errichtung eines Gedenksteines auf dem Hohen Leeden bei Jena, wo man die Sonnwenden von 1908 bis 1914 gefeiert hatte, einen symbolischen Schlußpunkt.

Briefe, Tagebuchaufzeichnungen, veröffentlichte und unveröffentlichte Erinnerungen der Beteiligten sowie für den privaten Gebrauch gedruckte Almanache berichten über das Leben und Treiben des Serakreises, das uns aus heutiger Sicht eher bizarr, belustigend und fast komisch erscheint. In der Erinnerung vieler ehemaliger Seraleute jedoch war das "Sera-Erlebnis" von

lebensgeschichtlich prägender Bedeutung; prägend insofern, als es nicht nur einen neuen Habitus erzeugte, sondern für viele von ihnen auch auf die spätere Berufsentscheidung und Lebensgestaltung bestimmend wirkte.

In der Forschung wird der Serakreis häufig als eines unter vielen Beispielen der "religiös vagabundierenden bildungsbürgerlichen Bünde und Gilden" abgetan, die "in neumystischer Weltflucht auf das 'Große Morgen' des nachindustriellen Zeitalters warteten" (HÜBINGER 1991, S. 184). - Geradezu ridiküle Züge nimmt GEORGE MOSSES Beschreibung des Begründers des Serakreises, EUGEN DIEDERICH, an: "Bei diesen Treffen wollte DIEDERICH seine Neigung zur Exzentrik und zum Mystizismus zur Schau stellen. Als Präsident seines 'Sera Zirkels' trug er Hosen aus Zebrafell und einen türkischen Turban. In dieser Atmosphäre wurden die Zusammenkünfte zu dionysischen Kultfeiern" (MOSSE 1979, S. 63). Diese Fiktion unkritisch als Wirklichkeit nehmend - MOSSE hat die Schilderung aus einer kleinen Novelle von WOLFGANG KROUG übernommen<sup>4</sup> -, kommt MOSSE zu folgendem Schluß: "Ein solches Verhalten ließ natürlich an der Ernsthaftigkeit seiner eigenen sozialen und philosophischen Ideen Zweifel aufkommen" (ebd., S. 63).

Wenngleich beide Bewertungen einen richtigen Kern treffen - nämlich das Religiöse, Irrationale, Mystische, ja Dionysische als Bestandteil des Sera-Erlebnisses -, sind die daraus gezogenen Schlußfolgerungen bei näherer Betrachtung nicht zureichend. Sie übersehen, was bereits der Seramann HANS KREMERS als das eigentlich Charakteristische dieser einmaligen Jenenser Konstellation festgehalten hat. Er schrieb in der kurz vor Ausbruch des Ersten Weltkriegs abgefaßten Chronik des Serakreises über die uns heute so merkwürdig zwiespältig anmutende Lebensform der Seraleute, daß sich "ihre Existenz in zwei Kreisen ... auswirkt[e]: In der Freistudentenschaft und [in] der Serageselligkeit; schroffe Gegensätze, in Personalunion verbunden" (KREMERS 1914, S. 1f.). Man kann also die "dionysischen Kultfeiern" des Serakreises nicht trennen von denjenigen "apollinischen" Aktivitäten der Freistudentenschaft<sup>5</sup>, die ihren politisch aufgeklärten, demokratischen Traditionen verpflichtet waren. KREMERS beschreibt diese so: "Die Freistudentenschaft ist ganz modern: Organisation, Politik, Betrieb, Aufklärung, sozialer Ausgleich, Massenwirkung, Parlament im Kleinen, Strömungen der Gegenwart, durchaus ein Abbild der Gewerkschaften, Genossenschaften, Parteien. Die Serageselligkeit ist ganz romantisch: bewußte Ablehnung jeder Organisation, völliges Absehen von den Verhältnissen, Zwecken und 'Problemen' des gewöhnlichen Daseins, entschieden aristokratische Haltung (Auswahl der Geeigneten, nicht Beglückung der Masse), Ideal des nicht Gemachten, sondern Entstandenen, ja des Improvisierten; zwangloser, frei spielender Verkehr von Freunden, Farbigkeit, Ausgelassenheit und poetischer Glanz; Volkslied, Lyrik und Gitarre" (ebd., S. 2).

Um den Serakreis angemessen verstehen und deuten zu können, muß er *zum einen* als ein *freistudentischer* Kreis gesehen werden, und *zum anderen* ist von den ihn auszeichnenden *kulturellen Ambivalenzen* zu sprechen; Ambiva-

lenzen, die sich in einem Spannungsfeld bewegen, das auf der *einen* Seite gebildet wird von der aufklärerisch demokratischen, im Rahmen einer Hochschulreform an die Fragen und Probleme der Gegenwart Anschluß suchenden Freistudentenschaft und auf der *anderen* Seite durch die Zugehörigkeit zum elitären romantischen Serakreis. Diese beiden Pole, von KREMERS bereits auf den symbolischen Gegensatz von bürgerlichem "Gehrock" und mittelalterlicher "Schaube"<sup>6</sup> gebracht, wurden jedoch von den Teilnehmenden selber *nicht* als *Gegensatz* empfunden.

Es stellt sich daher die Frage, wie man diese Polarität bzw. Personalunion erklärt: das gleichzeitige Engagement in der Freistudentenschaft *und* im Serakreis, das wir als paradox empfinden. Ein Konzept wie FESTINGERS "kognitive Dissonanz" (FESTINGER 1957) würde zu kurz greifen, da es einseitig den kognitiv-rationalen Aspekt dieser widersprüchlichen Allianz betonen würde, nicht aber deren lebenspraktischen Alltag. Eher scheint der anti-strukturfunctionalistische Ansatz des amerikanischen Ethnologen VICTOR TURNER weiterführend. Ausgehend von der Analyse der Stammesrituale und des sozialen Lebens der in Nordwestsambia lebenden Ndembu entwickelte TURNER mit den dialektisch aufeinander bezogenen Begriffen "Struktur" und "Antistruktur" (bzw. "Liminalität") ein universell anwendbares Analyseinstrumentarium, das Gesellschaften und Kulturen nicht systemtheoretisch strukturell reduziert, sondern vielmehr als einen dialektischen *Prozeß* von "Struktur" und "Liminalität/ Anti-Struktur" versteht.

Mit "Struktur" bezeichnet TURNER einen gesellschaftlichen Zustand, der gekennzeichnet ist durch ein "strukturiertes, differenziertes und oft hierarchisch gegliedertes System politischer, rechtlicher und wirtschaftlicher Positionen mit vielen Arten der Bewertung..., die die Menschen im Sinne eines 'Mehr' oder 'Weniger' trennen" (TURNER 1989, S. 96). Als weitere Charakteristika für eine Kultur oder Gesellschaft als "Statussystem" nennt TURNER: Partialität, Heterogenität, Ungleichheit, Säkularität, Komplexität, Selbstsucht usw. (ebd., S. 105); eine Liste, die sich fortführen ließe, die aber bereits erkennen läßt, daß hier genau dasjenige beschrieben wird, wovon sich das "Sera-Erlebnis" qualitativ *unterschied*.

Die dialektische Dynamik dessen, was TURNER "soziales Drama" nennt<sup>7</sup>, entsteht nun aus dem Mit- und Gegeneinander der "Struktur" mit dem Zustand der "Liminalität" ("Schwellenzustand"), den TURNER als charakteristisch der "Anti-Struktur" bzw. "Communitas"<sup>8</sup> zuordnet. Begriff und Konzept hat TURNER aus ARNOLD VAN GENNEPS Buch "Les rites de passage" (1908; dt. übers.: Übergangsriten, 1986) übernommen. VAN GENNEP versteht unter Übergangsriten "Riten, die einen Orts-, Zustands-, Positions- oder Altersgruppenwechsel begleiten" (TURNER, S. 94) und die nach drei Phasen zu unterscheiden sind: der Trennungs-, Schwellen- und Angliederungsphase. Die uns hier interessierende mittlere "Schwellenphase", die der verordneten oder gesuchten Loslösung eines Subjekts, einer Gruppe oder eines ganzen Kollektivs aus einer früher festgelegten Sozialstruktur folgt, weist nach TURNER folgende

charakteristische Merkmale auf: Übergang, Nicht-Festgelegtsein, Totalität, Homogenität, Unmittelbarkeit, Spontaneität, Gleichheit, Statuslosigkeit, Sakralität, Selbstlosigkeit usw. (FREUDS "ozeanisches Gefühl"), alle Merkmale, die nach TURNER den Zustand der *Communitas* beschreiben (ebd., S. 105).

Wenden wir uns vor diesem Hintergrund noch einmal den eingangs zitierten Bewertungen des Serakreises bei HÜBINGER und MOSSE zu, dann wird deutlich, daß diese das Geschehen einer "Anti-Struktur/ Liminalität" (nämlich das Treiben des Serakreises) mit Kennzeichnungen, die man für "Struktur" zu benutzen hätte, mißverstehen. TURNERS prozeßbetonendes Modell von Gesellschaft und Kultur, das von der *gleichzeitigen* Teilnahme an beiden Modalitäten "Struktur" und "Anti-Struktur/ Liminalität/ Communitas" ausgeht und deren besondere Ausformungen im jeweiligen gesellschaftlich-kulturellen Kontext untersucht (als Strategie der Konfliktlösung, Krisenbewältigung, Korrektur bzw. Kritik der Struktur), versetzt uns jedoch in die Lage, die auf den ersten Blick widersprüchlichen sozialen und kulturellen Phänomene wie das doppelte Engagement der Seraleute in Freistudentenschaft und Serakreis sinnhaft miteinander in Verbindung zu bringen und vor allem deren kreative, innovative Qualitäten ernst zu nehmen, die am Sera-Erlebnis Beteiligten also nicht als regressive, weltflüchtige Modernitätsmuffel abzutun.

## 2. Die Universität Jena und die Freistudenten vor dem Ersten Weltkrieg

Schauplatz des "sozialen Dramas", von dem hier die Rede ist und das nicht nur als ein für die deutsche Jugendbewegung typisches, sondern als ein universelleres Phänomen verstanden werden muß, ist das ehemals verträumte "Universitätsdorf" Jena - wie ERNST HAECKEL es nannte -, das sich im Zuge des Modernisierungs- und Industrialisierungsprozesses innerhalb weniger Jahrzehnte zu einer bemerkenswert modernen Kultur- und Industriestadt gemausert hatte.<sup>9</sup> Die Bevölkerung hatte sich innerhalb von drei Jahrzehnten fast vervierfacht. Das rasante Wachstum war eine Folge der rasch expandierenden Zeiss-Werke, die durch die Gründung der ZEISS-Stiftung (1889) durch ERNST ABBE eine ungewöhnliche und fruchtbare Kooperation zwischen Industrie und Kultur etablierten. Mit finanzieller Unterstützung der Stiftung gelang es der unbedeutenden Provinzuniversität, durch eine geschickte Berufungspolitik sowie durch den Bau von naturwissenschaftlichen Instituten und eines neuen Universitätshauptgebäudes an die glanzvolle klassisch-romantische Periode um 1800 wieder anzuknüpfen. Der Stadt stiftete die ZEISS-Stiftung u.a. das Volkshaus mit Lesehalle und Zeichenschule sowie das Volksbad. Im Zuge des rapiden sozialen Wandels zogen 1907, ein Jahr vor Gründung der Freistudentenschaft und des Serakreises, die ersten zwei Sozialdemokraten in den Gemeinderat; die bürgerliche Mehrheit hatte Jena bereits bei den Reichstagswahlen 1903 verloren.

Der soziale Wandel machte auch nicht vor den Pforten der Universität halt. Zählte man um 1880 noch zwischen 500 und 600 Studenten, so belief sich im Jahre 1908 die Zahl der Studierenden bereits auf 1600 und 1914 auf etwa 2000. In der überlieferten universitären Sozialstruktur, die auf studentischer Ebene von den traditionalistischen männerbündlerischen Korporationen bestimmt wurde, drängte die ständig steigende Zahl der Freistudenten - also der *nicht-inkorporierten* Studenten, die in Jena 1908 etwa 50% der Studentenschaft ausmachten - nach offizieller Anerkennung, d.h. praktisch nach einer eigenen Vertretung im Studentenausschuß. Seinen erfolgreichen (und gut dokumentierten) Anfang hatte diese Bewegung 1896 in Leipzig genommen.<sup>10</sup> Eher modern gebildet, d.h. zumeist Absolventen der Realgymnasien, aus dem neuen, vorwiegend protestantischen Mittelstand sich rekrutierend, studierten die Freistudenten, häufig als soziale Aufsteiger, vorwiegend in der Philosophischen Fakultät, dem "sozialen Schmelztiegel der Universität" (JARAUSCH 1984, S. 79; WIPF 1991, S. 7) - eine allgemeine Charakteristik, die auch für die Jenenser Freistudenten zutrifft.

Einen Einblick in die Dramatik der Gründung und ersten Phase der Jenaer Ortsgruppe (Sommersemester 1908 bis zum Wintersemester 1909/10) vermitteln WALTER FRÄNZELS akribische Tagebucheintragungen. Die geplante Gründung hatte ihn, ein idealistisches Zweitsemester, bewogen, die "steife" Universität Leipzig mit Jena, "der Hochburg vorsintflutlichen Studententums" (FRÄNZEL Tagebuch 1908, S. 108), zu vertauschen. Zur konstituierenden Sitzung des "Ausschusses zur Gründung einer Freien Studentenschaft" am 13. Mai 1908 fanden sich etwa 200 Interessierte ein, also mehr als 10% der Gesamtstudentenschaft. In ihrer Zusammensetzung bezeichnenderweise eine Mischung von erfahrenen Freistudentenveteranen (aus Berlin und München) und idealistischen Anfängern, fiel FRÄNZEL besonders stud. phil. JULIUS FRANKENBERGER ins Auge (den eingangs schon erwähnten späteren Direktor der Pädagogischen Akademie Halle; vgl. auch FLITNER 1986). FRÄNZEL sah in ihm den "Vertreter einer neuen Gattung Mensch, die hier in Jena heimisch ist: mit klaren Augen ohne Kneifer, Sportanzug, lebendig, das Leben kennend aus der Wirklichkeit und nicht aus Büchern, kurz nicht Herr, sondern Jüngling" (ebd., S. 157). - Zu diesem Typ zählten auch der genialische spätere Mitbegründer des "Neuen Clubs" in Berlin, ROBERT JENTZSCH, sodann KARL KORSCH, der aus Wien stammende Jude ERNST GEIRINGER und die Wandervögel OSCAR NEFF, später auch OTTO MODICK, KARL BRÜGMANN und HANS KREMERS sowie die mit kultur- und bildungskritischen Themen Vertrauten wie FLITNER, CARNAP, ROH und FREYER. Aus dieser "neuen Gattung Mensch" rekrutierte sich auch der Serakreis.

### 3. Das Kultur- und Bildungsprogramm der Jenenser Freistudenten

Was wollten die Freistudenten, deren Anspruch auf Gesamtvertretung aller Nicht-Inkorporierten nicht darüber hinwegtäuschen darf, daß es sich auch in Jena um eine relativ kleine Gruppe (etwa 15 bis 20 Aktive pro Semester) von ausgeprägt selbstbewußten Individualisten handelte?

*Erstens* wollten sie neue Universitätssatzungen, die die Freistudenten formalrechtlich legitimieren und dadurch die bestehenden anachronistischen Privilegierungen der Korporationen zugunsten einer demokratischen Repräsentation der Gesamtstudentenschaft beenden sollten. Trotz mehrfacher Anläufe konnten die Freistudenten diese Forderung im Akademischen Senat nicht durchsetzen.

*Zweitens* beriefen sie sich auf die frühbürgerlich-idealistischen Bildungsziele, als deren Repräsentanten HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER und FICHTE galten. Auf ihrem Bildungsprogramm standen der - in zeitgenössischer Terminologie - "wahre Student" im Gegensatz zum "Bier-" und "Brotstudenten" (gemeint sind die Verbindungsstudenten und karriere-orientierten Fachidioten).

Die Verwirklichung dieses Bildungsziels charakterisierte die Aktivitäten der Freistudenten (nicht nur in Jena). Strenge Wissenschaftlichkeit und fächerübergreifende Allgemeinbildung sollten die Ausbildung des einzelnen zur vielseitig gebildeten Persönlichkeit mit kritischem Sachverstand, selbständiger Urteilsbildung und sozialem Verantwortungsgefühl gewährleisten; Bildungsziele also, die die Universität angesichts der zunehmenden Studentenzahlen und Fächerspezialisierung von sich aus nicht mehr sicherstellen konnte.<sup>11</sup> Toleranz und Neutralität in Bezug auf Konfession und politische Überzeugung galten als unveräußerbare, wenn auch heftig umstrittene Prinzipien der Freistudentenschaft; denn sie bildeten die Grundlage für den prinzipiellen Einschluß aller marginalisierten akademischen Gruppen - Frauen, Juden, Katholiken und Ausländer -, was natürlich innerhalb der Studentenschaft ein ernstzunehmendes Konfliktpotential erzeugte.<sup>12</sup> ELISABETH BUSSE-WILSON, im Jahre 1909 eine der etwa 60 studierenden Frauen in Jena, schreibt in ihren Erinnerungen ausdrücklich, daß die Freistudenten die einzigen waren, die den Studentinnen "die äußere und innere Ebenbürtigkeit" zuerkannten (BUSSE-WILSON 1969, S. 1). Daß die Universitätsbehörden auf Grenzüberschreitungen und Regelverletzungen prompt und empfindlich reagierten, verdeutlicht die "Affäre BESCH". In der 5. Nummer der "Jenaer Hochschulzeitung" vom 16. Februar 1909 war die Medizinstudentin CHARLOTTE BESCH als Mitglied des Studienamtes, das die Aufgabe einer Studienberatung wahrnahm, aufgeführt. Mit dem Hinweis auf das Verbot der "gemischten Vereinsbildung" in den Universitätssatzungen verbot die Universitätsverwaltung das Auslegen der Hochschulzeitung und forderte von CHARLOTTE BESCH den sofortigen Abbruch ihrer Beziehungen zu den Freistudenten.<sup>13</sup>

Die Aufhebung des anachronistischen Verbots der "gemischten Vereinsbildung" konnte die Jenaer Freistudentenschaft erst knapp zwei Jahre später, zum Wintersemester 1911, erreichen.<sup>14</sup> In einer Art Selbsthilfeprogramm zur Behebung der Defizite des vorgefundenen universitären Lehrangebots sowie zur Überwindung der als unzeitgemäß empfundenen korporativen Gesellungsformen gründeten die Freistudenten in den folgenden Wochen die Abteilungen für Kunst und Wissenschaft, für Recht und Sozialwissenschaft, für Fußwandern (später zusätzlich das Exkursionsamt), für Kegeln, Rudern und französische Konversation. Mit vielen strukturell inferioren Gruppen, Bewegungen oder Personen teilten die Freistudenten, was TURNER die "Macht der Schwachen" nennt. Ihre strukturelle Unterlegenheit bzw. Machtlosigkeit korrespondierte mit ihrem Anspruch auf moralische Überlegenheit. Als neue deutsche Elite, die sich als "Hochschulbürger" auf ihre spätere Rolle als "Staatsbürger" vorbereiten wollte, suchten die Freideutschen den *Anschluß* an die Moderne, nicht ihre Negation. Grundsätzlich *bejahten* sie den Modernisierungsprozeß und bestimmten darin ihre eigene Position *positiv*.

Ein kurzer Blick in die einzelnen Abteilungen vermittelt einen Eindruck von den Aktivitäten und dem intellektuellen Horizont der Jenenser Freistudenten. Von Anfang an hatten sich zwei Gruppen herausgebildet, die trotz inhaltlicher Antagonismen fruchtbar und freundschaftlich zusammenarbeiteten und Jena-spezifische Akzente setzten, die über Jenas Grenzen hinaus auf die allgemeine freistudentische Bewegung wirkten: die sozialpolitisch Interessierten und Engagierten um KARL KORSCH und die Ästhetiker um ROBERT JENTZSCH und WALTER FRÄNZEL (sowie später um KARL BRÜGMANN, HANS KREMERS und WILHELM FLITNER).

In der "Abteilung für Recht und Sozialwissenschaft" sprach noch im Gründungssemester 1908 der links-liberale (und später sozialdemokratische) Politiker RUDOLF BREITSCHIED als Vertreter der im selben Jahr gegründeten demokratischen Vereinigung, die - so FRÄNZEL - unter den Jenenser Freistudenten viele Anhänger hatte, über die Geschichte des Liberalismus. In den folgenden Semestern kamen die Frauenrechtlerinnen HELENE STÖCKER und MINNA CAUER, der Arbeitersekretär und Zentrumsabgeordnete im Reichstag JOHANN GIESBERT, der Bodenreformer ADOLF DAMASCHKE, die Sozialdemokraten EDUARD BERNSTEIN und KARL LIEBKNECHT nach Jena. Die Freistudenten selber referierten über Gewerkschaftsbewegung und über Jugendernährung, über den Arbeitsmarkt und wirtschaftliche Entwicklungen infolge der Industrialisierung.

In der von den Ästhetikern beherrschten "Abteilung für Kunst und Wissenschaft" suchte man Anschluß an die literarische Moderne - die an der Universität weder in der Germanistik noch in den anderen Philologien verhandelt wurde - durch eigene Referate (über GEORGE, das "Junge Wien", RILKE, HOFMANNSTHAL, VERLAINE, RIMBAUD) und Einladungen zu Dichterlesungen und Vorträgen über moderne Literatur, denen RICHARD DEHMEL, OTTO JULIUS BIERBAUM, RILKE sowie ADOLF BARTELS und HERMAN NOHL



folgten. Man philosophierte über die "Ästhetik der Kleidung" und über die "Psychologie des gemütlichen Abends", über "Feste und Feiern" und die "Kultur des geselligen Lebens" - was den Jenensern auf dem Weimarer Freistudententag 1909 einen scharfen Rüffel ihrer Mitfreistudenten von anderen Universitäten eintrug, die die Beschränkung auf rein freistudentische Fragen forderten. Durch das Angebot des Exkursionsamtes erweiterte sich der Gesichtskreis der Freistudenten über die Grenzen der Universität und Jena hinaus; die Besichtigung moderner Betriebe und Industrieanlagen (ZEISS-Werke, Dampfmolkerei, Zementfabrik und Druckerei) machten mit dem industriellen Modernisierungsprozeß vertraut. Größeren Raum nahmen die Ausflüge zu den "Schreinen" der kulturellen Moderne ein: allen voran das "neue Weimar" mit VAN DE VELDES Landhaus und Kunstschule, HANS OLDEN und LUDWIG VON HOFMANN'S Ateliers und dem NIETZSCHE-Archiv, sodann die Werkstätten PAUL SCHULTZE-NAUMBURG'S in Saaleck. Ein dritter Schwerpunkt lag auf der Schulreform, die man in idealer Weise - da koedukativ, geist- und gemeinschaftsbetont - in WYNEKENS Freier Schulgemeinde Wickersdorf verwirklicht fand. Hier sahen die zukünftigen Lehrer die konkretesten Anschlußmöglichkeiten für die eigene spätere Berufstätigkeit. In diesem Zusammenhang diskutierte man im Freundeskreis Pläne einer eigenen Schulgründung sowie die Übernahme der modernen Pädagogik in die Staatsschulen. HANS FREYER, JULIUS FRANKENBERGER und HANS KREMERS unterrichteten zeitweise als Aushilfslehrer in Wickersdorf.

Faßt man die Bedeutung der freistudentischen Bewegung zusammen, dann entsteht folgendes Bild: In ihrer entschiedenen Frontstellung gegen den akademischen Traditionalismus - gegen den korporativen Fecht- und Trinkkomment, gegen die Unterordnung unter autoritäre Strukturen, gegen das unkritische Akzeptieren eines überlieferten Wertekanons und eines veräußerlichten Ehrbegriffs - behaupteten die Freistudenten an den Universitäten ein kulturelles Innovationspotential und ein "demokratisches Potential" in der von deutsch-nationalem Chauvinismus und Antisemitismus beherrschten studentischen Subkultur (KAMPE 1988, S. 181; JARAUSCH 1982).

#### **4. Der Verleger Eugen Diederichs und der Serakreis**

Der Verleger EUGEN DIEDERICH'S mag durch die Zeitung, Flugblätter oder durch Mundpropaganda von der Konstitution der Freistudentenschaft erfahren haben. Er lud sie jedenfalls im Juni 1908, also einen Monat nach der konstituierenden Sitzung, zu einer gemeinsamen Sonnwendfeier auf dem Hohen Leeden ein. DIEDERICH'S, der bereits seit seinem Umzug von Leipzig nach Jena 1904 ohne befriedigenden Erfolg versucht hatte, den heidnischen Brauch der Sonnwendfeiern neu zu gestalten, bezeichnete rückblickend die Sonnwend 1908 als die "eigentliche Geburtsstunde von Sera, von diesem Jahr an wurde die Sonnwend ein Fest jugendlicher Lebenslust" (DIEDERICH'S

1920/21, S. 256). Außer den Freistudenten haben damals ELLEN KEY, eine Gruppe Wickersdorfer Schüler, Jenaer Universitätskreise sowie Weimarer, Berliner und Leipziger Künstler teilgenommen (DIEDERICHS an die Schwestern WIESENTHAL am 6.6.1908, in: DERS. 1936, S. 159).

DIEDERICHS ist eine der schillerndsten Verlegerfiguren um die Jahrhundertwende, eine äußerst erfolgreiche Mischung aus moderner Professionalität und autodidaktischem Dilettantismus; ein Anhänger NIETZSCHE'scher Kulturkritik und überzeugter Mitstreiter LAGARDES für das "Große Morgen", selber ein Grenzgänger zwischen Literatur, Philosophie, Religion, Naturwissenschaften und Kunst; ein Mensch mit ungewöhnlichem Gespür für die "Leiden der Zeit", für neue kulturelle Strömungen - und vor allem für deren erfolgreiche Vermarktung.<sup>15</sup> Experimentierfreudig nicht aus Geschäftsinteresse, sondern aus Überzeugung, machte er sich zum Anwalt einer durch Freireligiösität, Mystik, Lebensphilosophie und BERGSON<sup>16</sup> inspirierten neuen persönlichen "religiösen Kultur", die den Menschen aus dem "stahlharten Gehäuse" (MAX WEBER) des Rationalismus, Intellektualismus, Historismus und Materialismus befreien und im Gang durch Mythos und Geschichte zu Kreativität und eigener Phantasietätigkeit anregen und zur Erfahrung von Ganzheit bringen sollte. Ziel seiner Kulturmission - als adäquate Antwort auf die Krisen der Moderne - war die Wiederverzauberung der entzauberten modernen Welt durch Mystifizierung und Irrationalisierung der Lebensführung.

DIEDERICHS war der Wortführer eines "modernen Anti-Rationalismus" (HÜBINGER 1987, S. 106). Überzeugt von der Sprengkraft der kulturellen Revolte, unterstützte er seit Bestehen seines Verlags alle nur denkbaren Gebildeten-Reformbewegungen; denn die nationale (nicht zu verwechseln mit einer chauvinistischen-nationalistischen) Kulturelite sollte nach DIEDERICHS' Überzeugung im Konzert der deutschen Eliten bei der Setzung politischer und kultureller Sinnziele die erste Geige spielen. Zur Jugendbewegung fand DIEDERICHS nur zögerlich, da er - ähnlich wie GUSTAV WYNEKEN auch - in den rauen Sitten des Wandervogels sowie in dessen kindlichem Romantizismus eine kulturreformerische bzw. kulturschaffende (geistige) Energie vermißte. Erst die Ansätze zur Erneuerung des Volksliedes im Wandervogel führten zu einer Annäherung.

Einen wesentlichen Ansatzpunkt zur kulturellen Erneuerung sah DIEDERICHS in der Reform der Fest- bzw. Geselligkeitskultur, die er in seiner eigenen Jugendgruppe, dem Serakreis, gestalten konnte und zumindest in Ansätzen verwirklicht sah. Die zentralen Ereignisse dieser neuen Geselligkeitskultur waren neben "Vagantenfahrten" in mittelalterlichen Schauben mit Theateraufführungen und neben Tanz- und Singabenden die jährlichen Sonnenwendfeiern. Im Gegenzug zur "Bierseligkeit" der Korporationen und Volksfeste, im Gegensatz zu sinnentleerten Festumzügen (wie z.B. anlässlich der 350-Jahrfeier der Universität) und als Gegenprogramm zu einer Auffassung von Festen als "Kräfteverschleiß", als was sie in einer auf Aufstieg und Fortschritt bedachten rationalen Gesellschaft betrachtet und darum kritisch beäugt wurden

(HUGGER 1987, S. 9), wollte DIEDERICHs in Anknüpfung an romantische Traditionen die verlorengegangenen Qualitäten des Festes wiedererwecken - lebensnotwendige Qualitäten, die NIETZSCHE mit dem Dionysischen umschrieben hatte. In NIETZSCHEs Auffassung des Dionysischen in der Geburt der Tragödie<sup>17</sup> finden wir eine ganze Reihe von Elementen, die DIEDERICHs dann bewußt zur Inszenierung seiner Sonnenwendfeiern einsetzt: Tanz und Gesang in der Natur (was bereits geographisch und in der Ausdrucksform der "Struktur" enthebt); der Mensch als Künstler: er konsumiert nicht ein Fest, sondern ist schaffend und gestaltend beteiligt (vgl. die oben zitierte Kurzcharakteristik des Serakreises durch KREMERS); Blumen und Kränze; das Einssein mit der Natur (im Sonnengesang des FRANZ VON ASSISI gefeiert); SCHILLERS "Lied an die Freude", das zur Beendigung des Festes vor dem symbolischen Sprung durchs Feuer gesungen wurde.

Der Bund zwischen Mensch und Mensch (der im auf die Dauer des Festes begrenzten Gebrauch des "Du" Ausdruck findet), Mensch und Natur, die Aufhebung von Entfremdung, die im Alltag in Form von Differenzierungen und Hierarchien, von Oben und Unten, Mehr und Weniger, Jung und Alt erfahren wurde, die Unmittelbarkeit, Spontaneität, die sakralen und rituellen Elemente (Feuer, Fahne und Bundeslied, der "heilige Berg") - dies alles sind Merkmale, die TURNER in seinem Gesellschafts- und Kulturverständnis der "Antistruktur/Liminalität" zuordnet, der den Menschen aus dem festgelegten Ordnungsgefüge des Alltags, einer Institution, einer Rolle usw., also aus dem Hier und Jetzt herauslöst und zum Erlebnis der *Communitas* befähigt. So trägt auch die Fahrt auf den Hohen Leeden, wo die Sonnenwende alljährlich gefeiert wurde, deutliche Züge einer Pilgerreise<sup>18</sup>: Man trifft sich auf dem Jenenser Marktplatz, dem Zentrum der strukturierten Polis; man trägt eine wenn auch farbenfrohe, so doch vereinheitlichende Tracht (Schauben und Barett für die Männer, lichte Bauernkleider und Kränze für die Mädchen und jungen Frauen), um sich bereits in der Erscheinung aller differenzierender, konventioneller Merkmale zu entledigen. Dann bewegen sich die mit Kränzen geschmückten Kremser allmählich auf festgelegter Route aus der säkularen Topographie heraus in die sakrale des Hohen Leeden, den "heiligen Berg"<sup>19</sup>, wo - durch Wiederholung zum Ritual geworden - die Sonnenwende gefeiert wird. Danach kehrt man durch das Erlebnis der *Communitas* innerlich verändert in die säkulare Topographie zurück.<sup>20</sup>

*Communitas* - das Erlebnis, das die Seraleute und DIEDERICHs immer so emphatisch als Gemeinschaftserlebnis beschrieben haben - darf jedoch nicht sozusagen als "Struktur mit umgekehrten Vorzeichen" verstanden und auch nicht in dem binären begrifflichen Gegensatzpaar "Gesellschaft - Gemeinschaft" (im Sinne von TÖNNIES) subsumiert werden. *Communitas* ist vielmehr - das betont TURNER mehrfach - die Quelle und der Ursprung aller Strukturen, manchmal aber auch ihre kritische Instanz. Bereits die Existenz von *Communitas* stellt festgefügte Sozialstrukturen in Frage, verletzt Konventionen, eröffnet aber auch neue Möglichkeiten von "Struktur"-Bildung.

Dieser Gedanke eröffnet nun auch neue Verstehens- und Deutungsmöglichkeiten im Hinblick auf den Serakreis. Die Reaktion auf die kritischen, normenverletzenden Impulse blieben nämlich auch im Falle des Serakreises nicht aus: ELISABETH BUSSE-WILSON wagte erst gar nicht, zu Hause von dem "karnevalistischen" Treiben der Serafreunde zu erzählen (BUSSE-WILSON 1969, S. 5). - ELISABETH CZAPSKI wurde, nachdem sie zusammen mit ihren Serafreundinnen und -freunden blumenbekränzt auf dem Jenenser Marktplatz gesehen worden war, wegen unziemlichen Verhaltens mit dem Entzug ihres Amtes als Klassensprecherin bestraft (E. FLITNER 1987, S. 52).

*Communitas* per se strebt nach Universalität und Offenheit (TURNER 1974, S. 202). Aufgehoben ist dieser Gestus bei den Seraleuten beispielsweise in dem bei den Sonnenwendfeiern mit Inbrunst gesungenen "Millionen seid umschlungen" oder in der bei WILHELM FLITNER formulierten Erwartung der älteren Jugendbewegten nach dem Ersten Weltkrieg, daß aus der "Jugendkultur" nun die "freideutsche Menschheitsbewegung" hervorgehen sollte (FLITNER 1927, S. 160). DIEDERICHs kam also mit seiner Idee der Reform der Festkultur dem vor allem in gesellschaftlichen und persönlichen Übergangs- und Krisenzeiten gesteigerten Bedürfnis des Menschen nach *Communitas* entgegen. Er hatte die normenüberschreitende Innovationskraft von "Liminalitäts"-Erfahrungen erkannt und versuchte, diese im Sinne seines Kultur- und Weltanschauungsprogramms fruchtbar zu machen. Eine Breitenwirkung konnte ihm wegen des hohen kulturellen Niveaus bzw. elitären Anspruchs nicht beschieden sein.

Bei TURNER heißt es weiter: "Communitas dringt in der Liminalität durch die Lücken der Struktur, in der Marginalität an den Rändern der Struktur und in der Inferiorität von unterhalb der Struktur ein. Sie gilt beinahe überall auf der Welt als sakral oder 'heilig', vielleicht weil sie die Normen, die strukturierte und institutionalisierte Beziehungen leiten, überschreitet oder aufhebt und von der Erfahrung beispielloser Kraft begleitet ist" (TURNER 1989, S. 125). Gerade diese schwer faßbare Wirkung des Serakreises brachte WILHELM FLITNER in seiner Totenrede auf EUGEN DIEDERICHs 1930 zur Sprache (FLITNER 1930/1987, S. 422).

TURNER warnt ausdrücklich davor, *Communitas* einzig "für das Produkt von kulturellen Zwängen befreiter biologischer Triebe zu halten. Vielmehr ist sie das Produkt spezifisch menschlicher Fähigkeiten, zu denen Vernunft, Wollen und Erinnerung gehören und die sich mit der gesellschaftlichen Lebenserfahrung entwickeln" (ebd., S. 125). Damit spricht TURNER zwei weitere, in Bezug auf das Sera-Erlebnis wichtige Faktoren an: zum einen die Rolle des Eros und zum anderen die Rolle der Vernunft und Erinnerung bzw. gesellschaftlichen Erfahrung.

*Zum Eros:* Den Zeit- und Ortsumständen entsprechend - Jena ist nicht München oder Berlin; die "Neue Schar" oder die "Kommune 1" sind noch in weiter Ferne - konnte sich der Eros, dessen kreative Energien DIEDERICHs

früh erkannte, nur in sublimierter Form ausleben (dazu FLITNER 1986, S. 150-153). Die Serageselligkeit erlaubte immerhin den gleichberechtigten, kameradschaftlichen, nicht unerotischen, jedoch keuschen Umgang der beiden Geschlechter, eine ungewöhnliche und natürlich angefeindete Emanzipationsleistung (MUSIAL 1982), die nur in der "liminalen" Situation möglich gewesen ist. Reinheit bzw. sexuelle Enthaltsamkeit sind nach TURNERS Beobachtungen aber gerade typisch für die sakrale Liminalität.

*Zur Rolle der Vernunft und Erinnerung bzw. gesellschaftlichen Erfahrung:* Ohne DIEDERICHs' Inspiration, seine Kenntnisse und Erfahrungen sowie seine Protektion und ohne NOHLs spätere Reflexionsangebote in Vorlesungen und Seminaren wäre die Sera-Geselligkeit nicht denkbar gewesen. Beide, sowohl DIEDERICHs als auch NOHL, stehen für das "historische Gedächtnis". Typisch für Übergangs- und Krisenzeiten ist der Rückgriff auf die Geschichte, die Wiederbelebung längst vergangener Ausdrucksformen. In diesem Kontext sind DIEDERICHs' Erneuerungsversuche der Sonnenwendfeiern, sein praktisches und publizistisches Anknüpfen an mystische und romantische Traditionen zu verstehen. Letztlich bestätigt dieser Befund ULRICH AUFMUTHs These der "gelehrten Rebellion" für die Jugendbewegung. Durch Erfahrung und Kenntnisse sowie gesellschaftliche Stellung weit überlegen, bieten NOHL und DIEDERICHs den unwissenden, unerfahrenen, jedoch offenen, orientierungssuchenden und lebenshungrigen Seraleuten intellektuelle Nahrung, sie ermöglichen eine experimentelle Praxis und machen Reflexionsangebote zur intellektuellen Verarbeitung der gemachten Erlebnisse und Erfahrungen.<sup>21</sup>

## 5. Das Weiterwirken von "Liminalität" auf "Struktur"

In den folgenden Bemerkungen soll kein Resümee gezogen werden, vielmehr sollen einige Auswirkungen des "liminalen" Serakreis-Erlebnisses auf die "Struktur" benannt werden. Dabei ist festzuhalten, daß der Serakreis als "Anti-Struktur" nicht endlos fortgesetzt und auch nicht ohne weiteres auf andere Orte übertragen werden konnte. Er ist vielmehr fest verbunden mit der spezifischen "Struktur" Jenas.

Zunächst einmal erzeugte das *Communitas*-Erlebnis im Serakreis ein neues Selbstbewußtsein und eine neue Haltung. Man fühlte sich als "schöpferische Bohème", die einen neuen Stil hervorbrachte, der - so bemerkt ELISABETH BUSSE-WILSON rückblickend - später allgemeiner wurde (BUSSE-WILSON 1969, S. 4f.; FLITNER 1986, S. 153ff.). Das Treiben des Serakreises führte in Jena zwar nicht zu irgend einer Umwälzung, wirkte aber im engeren Sinne ganz konkret auf die Jenenser und von da auf die allgemeine freistudentische Bewegung. FLITNER und KREMERS leiteten im Wintersemester 1911/12 in der Jenaer Freistudentenschaft eine "Umsturzbewegung" ein. Unter Aufgabe des freistudentischen Gesamtvertretungsanspruchs wollten sie die kulturellen

Bestrebungen innerhalb der Freistudentenschaft intensivieren und eine gute Hochschulzeitung herausbringen. Nach langem Ringen siegte mit der Gründung der "Akademischen Vereinigung Jena" das Kulturprinzip der Seraleute über das Vertretungsprinzip der Freistudenten (dazu HÖRMANN 1965, S. 7).

Das *Communitas*-Erlebnis im Serakreis bereitete auch den Boden dafür, den Kriegausbruch im August 1914 als die Vollendung der kulturellen Bestrebungen, wie sie im kleinen Kreis der Sera-Geselligkeit bereits praktiziert wurden, zu verstehen und in diesem Sinne den Krieg zu unterstützen (vgl. dazu NOHLS Beitrag in der "Tat" 1915, in dem er den Krieg als die "heroische Fortsetzung" der Serageselligkeit rechtfertigte).<sup>22</sup>

Gewiß nicht unproblematisch waren die Versuche, die identitäts- und sinnstiftende "Liminalitäts"-Erfahrung und deren kritische, kreative und innovative Energien in permanente Formen zu überführen. Dazu sind beispielsweise WILHELM FLITNERS "Thesen über die Gründung eines Protestantenklosters" (1917) (dazu WERNER 1993a), die Siedlungsideen der Seraleute nach dem Ersten Weltkrieg sowie die Hinwendung zum Sozialismus (z.B. von CARNAP) zu rechnen.

Durch das Sera-Erlebnis inspiriert waren auch die Schulgründungspläne nach Wickersdorfer Vorbild, die die Serafreunde bereits vor dem Krieg erwogen haben, WILHELM FLITNERS Erwachsenenbildungspädagogik in der "Laienbildung" (1921), HANS FREYERS philosophischer Erstling "Antäus" sowie WALTER FRÄNZELS Schulgründung, das "Lichtschulheim Lüneburger Land".<sup>23</sup>

Und nicht zu vergessen der Bund fürs Leben in Form von Freundschaft und Ehe sowie die Fortsetzung im "unendlichen Gespräch" (FLITNER 1986, S. 206).

## Anmerkungen

- 1 Leicht veränderte Fassung eines Vortrags, gehalten auf der Tagung des Archivs der deutschen Jugendbewegung zum Thema "Junge Generationen und Krisen der Moderne" im Juni 1993 auf Burg Ludwigstein und Ende August auf dem Symposium "Fin de siècle - Kulturkritik - Reformpädagogik" auf dem Monte Verità in Ascona. -

Diese Arbeit bildet eine Vorstudie zu einer Darstellung des Serakreises auf der Grundlage von Tagebüchern, Briefen, Erinnerungen und Almanachen der Beteiligten. Professor ANDREAS FLITNER, Herrn JÖRG FRÄNZEL, Frau ANNE HÖRMANN-MÜLLER und Herrn ULF DIEDERICHS danke ich für anregende Gespräche und die großzügige Bereitstellung unveröffentlichter Quellen. -

Für Hinweise und Anregungen gilt mein Dank HELMUT WALSER SMITH und ULRICH HERRMANN.

- 2 Ausführliche Darstellungen von beteiligten Seraleuten in: DIEDERICH 1920/21; HÖRMANN 1965; Sera, in: KINDT 1968; BUSSE-WILSON 1969; FLITNER 1986. - Neuere Forschungsergebnisse und Darstellungen: BIAS-ENGELS 1988, BURMEISTER 1987, PREUSS 1991.
- 3 Zu den einzelnen Personen ausführlicher bei CARNAP 1963; E. FLITNER 1987; W. FLITNER 1963, 1973; BLOCHMANN 1969 über NOHL und KREMERS; H.G. BRÜGMANN 1965 über K. BRÜGMANN; BUCKMILLER 1980 über KORSCH; BURMEISTER 1987 über W. FLITNER; CYRUS 1993 über HÖRMANN; KLÖNNE 1990 über BUSSE-WILSON; MÜLLER 1987 über FREYER; SCHMID 1991 über CZAPSKI-HOLZMANN; SCHMOLL 1984 über ROH; ÜNER 1981, 1992 über FREYER; WERNER über FRÄNZEL.
- 4 Vgl. dazu das Gedächtnisprotokoll von KROUG in KROUG 1961.
- 5 Weiter unten ausführlicher zur Freistudentenschaft, den nicht-inkorporierten Studenten, die seit 1896 an den deutschen Universitäten gegen die traditionellen Korporationen um eine eigene Interessenvertretung gegenüber dem akademischen Senat kämpfen.
- 6 Bei den Festen und geselligen Veranstaltungen des Serakreises trugen die Mädchen und jungen Frauen lichte Bauernkleider und Kränze, die Männer Barette und Schauben. Eine Schauben ist ein hüftlanger, ärmelloser Umhang mit Schalkragen, der Tracht der mittelalterlichen Scholaren nachempfunden. In WILHELM FLITNERS Erinnerungen (1986) finden sich mehrere Abbildungen der Seraleute mit Schauben und Baretten.
- 7 Zum Konzept des "sozialen Dramas" ausführlich TURNER 1974, S. 32ff. TURNER definiert soziale Dramen als "units of a harmonic or disharmonic process, arising in conflict situations" (S. 37). Typischerweise verlaufen diese in vier Phasen (S. 38-42): 1. der *Bruch* ("breach") sozialer Normen; 2. die *Krise* ("crisis"); 3. die *Bewältigung* ("redressive action") der durch den Bruch herbeigeführten Krise und 4. die *Reintegration* ("reintegration") oder die *Anerkennung des unüberwindbaren Bruchs* ("recognition and legitimization of irreparable schism").
- 8 Um Begriffsverwirrungen vorzubeugen, sei bemerkt, daß TURNER in seinen Darstellungen die Begriffe "Anti-Struktur", "Liminalität" und "Communitas" nicht immer trennscharf verwendet.
- 9 Zu Jena ausführlich bei BUCHWALD 1992, FLITNER 1986, BURMEISTER 1987, IGANSIAK 1988, LÖW 1993, MÜHLFRIEDEL 1993, WAHL 1988. - In den "Jenaer Studentischen Taschenbüchern" von 1910 bis 1913 erschienen alljährlich Artikel über Stadt und Universität Jena.
- 10 Dazu liegen folgende Dokumentationen vor: Erster Bericht der Leipziger Finkenschaft Wintersemester 1896/97. Leipzig 1897. - Zweiter Bericht der Leipziger Finkenschaft (Ostern 1897 bis Ostern 1899). Hrsg. v. Präsidium der Leipziger Finkenschaft. Leipzig 1899. - HANISCH, R.: Die Leipziger Freie Studentenschaft (Finkenschaft) 1899 bis 1905. Als dritter Bericht hrsg. vom Präsidium der Leipziger Freien Studentenschaft. Leipzig 1906.
- 11 Dieses Programm wurde für Jena regelmäßig in der "Jenaer Hochschulzeitung" und in den "Jenaer Studentischen Taschenbüchern" formuliert. Zur Politik und Struktur der freistudentischen Bewegung: WIPF 1993.
- 12 Mit der studentischen "Ausländerfrage", ein Euphemismus für die Diskussion über die russisch-jüdischen Studenten, haben sich vor allem WERTHEIMER 1982 und KAMPE 1988 beschäftigt.
- 13 Über den Verlauf dieses Zwischenfalls berichtete WALTER FRÄNZEL im Februar 1909 in den täglich an die Eltern gerichteten Postkarten ausführlich.
- 14 Vgl. dazu Universitätsarchiv Jena, Bestand C, Nr. 1078, Bl. 148ff.

- 15 Zu EUGEN DIEDERICHs und seinem Verlag vgl. die regelmäßig erschienenen Verlagskataloge und -almanache sowie: U. DIEDERICHs 1969, 1992; HEIDLER 1993; HÜBINGER 1987; MAHONEY 1989; STARK 1981; VIEHÖFER 1988; WITTMANN 1991.
- 16 Zur BERGSON-Rezeption bei DIEDERICHs vgl. PLUG 1990.
- 17 Dort heißt es: "Unter dem Zauber des Dionysischen schließt sich nicht nur der Bund zwischen Mensch und Mensch wieder zusammen: auch die entfremdete, feindliche oder unterjochte Natur feiert wieder ihr Versöhnungsfest mit ihrem verlorenen Sohne, dem Menschen. Freiwillig beut die Erde ihre Gaben, und friedfertig nahen die Raubthiere der Felsen und der Wüste. Mit Blumen und Kränzen ist der Wagen des Dionysus überschüttet: unter seinem Joche schreiten Panther und Tiger. Man verwandele das Beethoven'sche Jubellied der 'Freude' in ein Gemälde und bleibe mit seiner Einbildungskraft nicht zurück, wenn die Millionen schauervoll in den Staub sinken: so kann man sich dem Dionysischen nähern. Jetzt ist der Slave freier Mann, jetzt zerbrechen alle die starren, feindseligen Abgrenzungen, die Noth, Willkür oder 'freche Mode' zwischen den Menschen festgesetzt haben. Jetzt, bei dem Evangelium der Weltenharmonie, fühlt sich Jeder mit seinem Nächsten nicht nur vereinigt, versöhnt, verschmolzen, sondern eins, als ob der Schleier der Maja zerrissen wäre und nur noch in Fetzen vor dem geheimnisvollen Ur-Einem herumflattere. Singend und tanzend äussert sich der Mensch als Mitglied einer höheren Gemeinsamkeit: er hat das Gehen und Sprechen verlernt und ist auf dem Wege, tanzend in die Lüfte emporzufliegen." (NIETZSCHE 1988, S. 29f.)
- 18 Vgl. anregend dazu auch TURNER: Pilgrimages as Social Processes. In: DERS. 1974, S. 166-271.
- 19 Die Bezeichnung des Hohen Leeden als "heiligem Berg" taucht mehrfach bei den Seraleuten und EUGEN DIEDERICHs auf.
- 20 Sinnenfällig wird die veränderte Haltung beispielsweise in dem (in der "Jenaischen Hochschulzeitung" Nr. 11 vom 10.7.1909 unter dem Pseudonym B. HOLTEN abgedruckten) Gedicht von GÜNTHER SCHMID "Nach der Sonnwendnacht": das einschneidende Erlebnis führt zu einer neuen Zeitrechnung, nämlich die Zeit vor und nach der Sonnwende.
- 21 Vgl. dazu beispielsweise WILHELM FLITNERS 1913 bei NOHL angefertigte Dissertation über den FICHTE-Schüler "August Ludwig Hülsen und den Bund der freien Männer"(jetzt wiederabgedruckt in FLITNERS "Gesammelten Schriften"), in der eine ähnliche Konstellation veränderungswilliger junger Leute in einer ähnlichen Umbruchsituation hundert Jahre früher reflektiert wird; außerdem KARL BRÜGMANNs "Leipziger Gespräche" im "Sonnewendalmanach" 1914, die einen Versuch darstellen, sich Klarheit über das Wesen der "neue Geselligkeit" im Serakreis zu verschaffen. - Vgl. auch NOHL 1915.
- 22 NOHL schreibt am Schluß von "Vom deutschen Ideal der Geselligkeit" (1915, S. 633): "Für sie [die Jugend] mußte dieser Krieg wie eine letzte Bewährung ihrer wertvollsten Ziele sein. Alles, was sie erhoffte, wurde in jenen Augusttagen wahr, als unser ganzes Volk mit Gesang und schrankenloser Einmütigkeit in seinen aufgedrungenen Kampf zog, und so konnte sie den Krieg wie eine heroische Fortsetzung ihres Lebens nehmen."
- 23 Ausführlich dazu BURMEISTER 1987 über FLITNER; ÜNER 1981, 1992 über FREYER; WERNER über FRÄNZEL.



## Quellen

### 1. Ungedruckte Quellen

Briefe und Tagebücher aus den Nachlässen von

RUDOLF CARNAP (University of Pittsburgh Libraries, USA)

EUGEN DIEDERICH (München und Jena)

WILHELM FLITNER (Tübingen)

WALTER FRÄNZEL (Glüsing)

MARTHA HÖRMANN (Bremen)

FRANZ ROH (Getty Center for the History of Art und the Humanities, Santa Monica, USA).

BUSSE-WILSON, E.: Selbstdarstellung. Typoskript 1969 (Archiv der deutschen Jugendbewegung, Burg Ludwigstein).

DIEDERICH, E.: Lebensaufbau. Skizzen zu einer Selbstbiographie. Typoskript 1920/21 (Privatbesitz ULF DIEDERICH, München).

FRÄNZEL, W.: Geflügelte Worte oder Jugenderinnerungen eines alten Mannes. Glüsing 1953 (Nachlaß WALTER FRÄNZEL, Glüsing).

FRÄNZEL, W.: Autobiographische Aufzeichnungen über die Jahre 1918-1922. Glüsing 1937 (Nachlaß WALTER FRÄNZEL, Glüsing).

HÖRMANN, M.: Merry Old Germany. Vorkriegskultur Jena/ München 1910-1914. Aus MARTHA HÖRMANN'S Tagebüchern abgetippt von WALTER FRÄNZEL. Glüsing, o.D. (Nachlaß WALTER FRÄNZEL, Glüsing).

HÖRMANN, M.: Mai in Jena 1911. Abgetippt von WALTER FRÄNZEL, Glüsing 1950 (Nachlaß WALTER FRÄNZEL, Glüsing).

HÖRMANN, M.: Über den Serakreis. Typoskript 1965 (Archiv der deutschen Jugendbewegung, Burg Ludwigstein).

KREMERS, H.: Freischarchronik. Manuskript vom 22.5.1914. Abgeschrieben von MARTHA HÖRMANN (Nachlaß WILHELM FLITNER, Tübingen).

KROUG, W.: Gedächtnisprotokoll von WOLFGANG KROUG zu einem Gespräch zwischen ihm und Universitätsprofessor G.L. MOSSE, Wisconsin/ USA am 7. Oktober 1961 (Archiv der deutschen Jugendbewegung, Burg Ludwigstein, Nachlaß WOLFGANG KROUG, Mappe 134).

### 2. Gedruckte Quellen

BRÜGMANN, K.: Leipziger Gespräche. In: Sonnwendbriefe. Jena 1914, S. 1-12. Wiederabgedruckt in: Die Tat 7 (1915), H. 8, S. 634-641.

BUCHWALD, R.: Miterlebte Geschichte. Lebenserinnerungen 1884-1930. Hrsg. von ULRICH HERRMANN. Köln/ Weimar/ Wien 1992.

CARNAP, R.: Intellectual Biography. In: SCHILPP, A.P. (Hrsg.): The Philosophy of RUDOLF CARNAP. London 1963, S. 3-43.

DIEDERICH, E.: Selbstdarstellung. In: Der deutsche Buchhandel der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Hrsg. von G. MENZ. Leipzig 1927, S. 3-86.

- DIEDERICH, E.: *Leben und Werk. Ausgewählte Briefe und Aufzeichnungen* hrsg. von LULU VON STRAUSS und TORNEY-DIEDERICH. Jena 1936.
- DIEDERICH, E.: *Selbstzeugnisse und Briefe von Zeitgenossen. Mit einer Vorrede von RÜDIGER ROBERT BEER. Zusammenstellung und Erläuterungen von ULF DIEDERICH.* Düsseldorf/ Köln 1967.
- FLITNER, E.: *Auf dem Katheder brannte frühmorgens eine Kerze. In meiner Kindheit war ich nie allein.* In: PÖRTNER, R. (Hrsg.): *Kindheit im Kaiserreich. Erinnerung an vergangene Zeiten.* Düsseldorf 1987, S. 45-53.
- FLITNER, W.: *Der Krieg und die Jugend (1927).* In: DERS.: *Die Pädagogische Bewegung. Beiträge - Berichte - Rückblicke.* Hrsg. von ULRICH HERRMANN. (Gesammelte Schriften, Bd. 4.) Paderborn 1987, S. 56-169.
- FLITNER, W.: *Eugen DIEDERICH in memoriam (1930).* In: DERS.: Ebd., S. 421-423.
- FLITNER, W.: *Freideutsche Studenten in Jena 1909-1914 (1963).* In: DERS.: Ebd., S. 431-436.
- FLITNER, W.: *Erinnerung an KARL BRÜGMANN (1889-1914) (1973).* In: DERS.: Ebd., S. 424-430.
- FLITNER, W.: *Selbstdarstellung.* In: PONGRATZ, L. (Hrsg.): *Pädagogik in Selbstdarstellungen.* Bd. II, Hamburg 1976, S. 146-179.
- FLITNER, W.: *Erinnerungen 1889-1945. (Gesammelte Schriften, Bd. 11.)* Paderborn 1986.
- Jenaer Hochschulzeitung. Wintersemester 1908/09 - Wintersemester 1909/10; Sommersemester 1912 - Wintersemester 1913/14.*
- Jenaer Studentisches Taschenbuch 1910-1913. Herausgegeben vom Ausschuß der Jenaer Freien Studentenschaft.* Jena 1910, Weimar 1911-1913.
- Jenaischer Sonnwend-Almanach 1913. Sera. (Jena) 1913.*
- NOHL, H.: *Vom deutschen Ideal der Geselligkeit. Dem Andenken KARL BRÜGMANN gewidmet.* In: *Die Tat* 7 (1915), H. 8, S. 617-641. Wiederabgedruckt in: DERS.: *Pädagogische und politische Aufsätze. HANS KREMERS einem der Besten unserer gefallenen Jugend in treuem Gedenken.* Jena 1919, S. 36-57.
- Sera. In: *Freideutsche Jugend. Zur Jahrhundertfeier auf dem Hohen Meißner 1913.* Jena 1913, S. 32f. Wiederabgedr. in: MOGGE, W./ REULECKE, J. (Hrsg.): *Hoher Meißner 1913. Der Erste Freideutsche Jugendtag in Dokumenten, Deutungen und Bildern.* Köln 1988, S. 114f.
- Serakreis. In: KINDT, W. (Hrsg.): *Dokumentation der deutschen Jugendbewegung.* Bd. II. *Die Wandervogelzeit. Quellenschriften zur deutschen Jugendbewegung 1896-1919.* Düsseldorf/ Köln 1968, S. 469-483.
- Sera. In *Memoriam. Briefe der gefallenen Freunde.* Jena 1919.
- Sera-Almanach 1920.* Jena 1920
- Sonnwendbriefe 1914.* Jena 1914.
- Verlagskataloge und -almanache des EUGEN-DIEDERICH-Verlags. Verzeichnis in:* DIEDERICH, E.: *Selbstzeugnisse und Briefe von Zeitgenossen.* Düsseldorf/ Köln 1967, S. 352f.

## Literatur

- AUFMUTH, U.: Die deutsche Wandervogelbewegung unter soziologischem Aspekt. Göttingen 1979.
- BIAS-ENGELS, S.: Zwischen Wandervogel und Wissenschaft. Zur Geschichte von Jugendbewegung und Studentenschaft 1896-1920. Köln 1988.
- BLOCHMANN, E.: HERMAN NOHL in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit 1879-1960. Göttingen 1969.
- BRÜGMANN, H.G.: KARL BRÜGMANN und der freideutsche Sera-Kreis. Untersuchung eines Modells von Jugendleben und Geist der Meißner-Generation vor 1914. Diss. Frankfurt a.M. 1965 (masch.).
- BUCKMILLER, M.: Einleitung des Herausgebers. In: KORSCH, K.: Recht, Geist und Kultur. Schriften 1908-1918. Frankfurt a.M. 1980, S. 13-75.
- BURMEISTER, J.: WILHELM FLITNER - Von der Jugendbewegung zur Volkshochschule und Lehrerbildung. Köln/ Wien 1987.
- CYRUS, H.: "Es war herrlich, herrlich, herrlich". Ein weibliches Beziehungsgeflecht und Bezugssystem am Beispiel bremerischer Lehrerinnen und ihres Kabarett unter dem "Direktor" META E. SCHMIDT. In: L'Homme Z.F.G. 4 (1993), H.1, S. 57-73.
- DIEDERICH, U.: Marketing um die Jahrhundertwende - EUGEN DIEDERICH. In: Buchmarkt 1969, H. 2, S. 93-103.
- DIEDERICH, U.: Der mit dem Löwen tanzt. EUGEN DIEDERICH zum 125. Geburtstag. In: Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel, Nr. 61 vom 31.7.1992, S. A 265 - A 281.
- FESTINGER, L.: A theory of cognitive dissonance. New York 1957.
- HAUG, W./ WARNING, R. (Hrsg.): Das Fest. (Poetik und Hermeneutik, XIV.) München 1989.
- HEIDLER, I.: Studien zu EUGEN DIEDERICH als Verleger und Buch- und Buchhandelsreformer. Diss. München 1993 (im Druck).
- HÜBINGER, G.: Kulturkritik und Kulturpolitik des EUGEN-DIEDERICH-Verlages im Wilhelminismus. Auswege aus der Krise der Moderne? In: RENZ, H./ GRAF, F.W. (Hrsg.): Umstrittene Moderne. Die Zukunft der Neuzeit im Urteil der Epoche ERNST TROELTSCH. (Troeltsch-Studien, 4.) Gütersloh 1987, S. 92-114.
- HÜBINGER, G.: Protestantische Kultur im wilhelminischen Deutschland. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 16 (1991), Bd. 1, S. 174-199.
- HUGGER, P.: Einleitung. Das Fest - Perspektiven einer Forschungsgeschichte. In: DERS. (Hrsg.): Stadt und Fest. Zu Geschichte und Gegenwart europäischer Festkultur. Festschrift der Philosophischen Fakultät I der Universität Zürich zum 2000-Jahr-Jubiläum der Stadt Zürich. Stuttgart 1987, S. 9 -24.
- IGNASIAK, D.: Das literarische Jena. Von den Anfängen bis in die ersten Jahrzehnte unseres Jahrhunderts. 2. veränderte Auflage Jena 1988.
- JARAUSCH, K.H.: Students, Society, and Politics in Imperial Germany. The Rise of Academic Illiberalism. Princeton 1982.
- JARAUSCH, K.H.: Deutsche Studenten 1800-1970. Frankfurt a.M. 1984.
- KAMPE, N.: Studenten und "Judenfrage" im Deutschen Kaiserreich. Die Entstehung einer akademischen Trägerschicht des Antisemitismus. Göttingen 1988.

- KLÖNNE, I.: Auszug aus den Institutionen - weibliche Pädagogik der Jugendbewegung. In: BREHMER, I. (Hrsg.): Mütterlichkeit als Profession? Lebensläufe deutscher Pädagoginnen in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts. Bd. 1, Pfaffenweiler 1990, S. 141-148.
- LÖW, O.: Grundlinien und Materialien der Jenaer Musikgeschichte. In: JOHN, J. (Hrsg.): Jenaer stadsgeschichtliche Beiträge. Jena 1993, S. 133-175.
- MAHONEY, W.M.: The publisher as Zeitkritiker. EUGEN DIEDERICHs and the frustrated response to German culture, 1896-1930. Diss. University of Connecticut 1989 (masch.).
- MOSSE, G.: Ein Volk. Ein Reich. Ein Führer. Die völkischen Ursprünge des Nationalsozialismus. Königstein/Ts. 1979.
- MÜHLFRIEDEL, W.: Aufbruch in die Moderne. Thesen zur Entwicklung in Jena von 1890 bis 1910. In: JOHN, J. (Hrsg.): Jenaer stadsgeschichtliche Beiträge. Jena 1993, S. 65-78.
- MULLER, J.Z.: The Other God that failed. HANS FREYER and the Deradicalization of German Conservatism. Princeton 1987.
- MUSIAL, M.: Jugendbewegung und Emanzipation der Frau. Ein Beitrag zur Rolle der weiblichen Jugend in der Jugendbewegung bis 1933. Diss. Essen 1982 (masch.).
- NIETZSCHE, F.: Geburt der Tragödie. In: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe. Hrsg. v. G. COLLI und M. MONTNARI. Bd. 1, München 1988, S. 9-156.
- NIPPERDEY, T.: Religion im Umbruch. Deutschland 1870-1918. München 1988.
- PLUG, G.: EUGEN DIEDERICHs und HENRI BERGSON. In: ESTERMANN, M./ KNOCH, M. (Hrsg.): Von GÖSCHEN bis ROWOHLT. Beiträge zur Geschichte des deutschen Verlagswesens. Festschrift für HEINZ SARKOWSKI zum 65. Geburtstag. Wiesbaden 1990, S. 158-176.
- PREUSS, R.: Verlorene Söhne des Bürgertums. Linke Strömungen in der deutschen Jugendbewegung 1913-1919. Köln 1991.
- SCHMID, M. (Hrsg.): HELENE CZAPSKI-HOLZMANN. Gemälde, Aquarelle und Collagen. Ausstellung der Städtischen Museen Jena, Kunstsammlung im Romantikerhaus vom 6. Oktober bis 28. Dezember 1991. Jena 1991.
- SCHMOLL, J.A., gen. EISENWERTH: FRANZ ROH Collagen. o.O. 1984.
- SCHULTZ, U. (Hrsg.): Das Fest. Eine Kulturgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart. München 1988.
- STARK, G.D.: Entrepreneurs of Ideology. Neoconservative Publishers in Germany 1890-1933. Chapel Hill 1981.
- TURNER, V.: The Ritual Process. Structure and Anti-Structure. New York 1969. Dt. übers.: TURNER, V.: Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt a.M. 1989.
- TURNER, V.: Dramas, Fields, and Metaphors. Symbolic Action in Human Society. Ithaca/ London 1974.
- ÜNER, E.: Jugendbewegung und Soziologie. Wissenschaftstheoretische Skizzen zu HANS FREYERs Werk und Wissenschaftsgemeinschaft bis 1933. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 23 (1981), S. 131-159.
- ÜNER, E.: Soziologie als "geistige Bewegung". HANS FREYERs System der Soziologie und die "Leipziger Schule". Weinheim 1992.
- VIEHOFER, E.: Der Verleger als Organisator. EUGEN DIEDERICHs und die bürgerlichen Reformbewegungen der Jahrhundertwende. Frankfurt a.M. 1988.
- WAHL, V.: Jena als Kunststadt. Begegnungen mit der modernen Kunst in der thüringischen Universitätsstadt zwischen 1900 und 1933. Leipzig 1988.
- WERNER, M.G.: WALTER FRÄNZEL. Ein Lebensbild aus der Jugendbewegung. In: Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung 17 (im Druck).

- WERNER, M.G.: "Mit den blanken Waffen des Geistes". WILHELM FLITNER als Repräsentant studentischer Gegenöffentlichkeit. In: KÖNIG,CHR./ LÄMMERT, E. (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 1910 bis 1925. Frankfurt a.M. 1993, S. 409-423. (a)
- WERNER, M.G. : "In Jena begonnen zu haben, war ein besonderer Vorzug des Glückes." Der freistudentische Serakreis um EUGEN DIEDERICHs. In: JOHN, J. (Hrsg.): Kleinstaaten und Kultur in Thüringen vom 16. bis 20. Jahrhundert. Köln/ Wien/ Weimar 1993 (im Druck). (b)
- WERTHEIMER, J.: The "Ausländerfrage" at Institutions of Higher Learning. A Controversy over Russian-Jewish Students in Imperial Germany. In: Leo Baeck Institute, Year Book, Bd. 27 (1982), S. 187-218.
- WIPF, H.U.: "Es war das Gefühl, daß die Universitätsbildung in irgend einem Punkte versagte..." - HANS REICHENBACH als Freistudent 1910 bis 1916. Überarbeiteter Vortrag, gehalten auf dem Internationalen Kolloquium "Hans Reichenbach und die Berliner Gruppe" in Hamburg am 29.5.1991. Unveröffentlichtes Ms. 1991.
- WIPF, H.U.: Geschichte der freistudentischen Bewegung. Struktur und politische Funktion der Reformbewegung in der akademischen Jugend 1896-1914/22. Diss. Hannover 1993 (masch.).
- WITTMANN, R.: Geschichte des deutschen Buchhandels. Ein Überblick. München 1991.

## Die doppelt betrogene Generation

### *Aspekte der Jugendgeschichte und der Jugendpolitik in der SBZ / DDR (1945 - 1952)*

Von der Gewinnung oder Neutralisierung der jeweiligen "jungen Generation", ihrer wie auch immer gearteten Integration oder entpolitisierenden Atomisierung hing und hängt in hohem Maße ab, inwieweit die jeweils herrschenden politischen Kräfte in der Lage sind bzw. waren, ihre Gesellschaftskonzeptionen durchzusetzen.

Etwa seit der Gründung des Kaiserreiches lassen sich in Deutschland staatliche Instrumentalisierungsversuche am "Faktor Jugend" beobachten. Die damit im Zusammenhang stehenden und daraus resultierenden jeweils spezifischen Mobilisierungs- und Funktionalisierungsstrategien ermöglichen wichtige Aufschlüsse über den Stellenwert, den "die" Gesellschaft "ihren" jungen Menschen beimaß. Die sich in Deutschland zumindest seit der Reichsgründung 1870/71 in allen politischen Lagern zunehmend durchsetzende Erkenntnis von der vielfältigen Relevanz des "Faktors Jugend" trug entscheidend dazu bei, eine den jeweiligen strategischen bzw. tagespolitisch-pragmatischen Bedürfnissen angepaßte Jugendpolitik als relativ eigenständigen Politikbereich zu entwickeln und zu etablieren. Von der äußersten Linken (KARL LIEBKNECHT: "Wer die Jugend hat, der hat die Armee") bis hin zur äußersten Rechten (JOSEPH GOEBBELS: "Wer die Jugend hat, dem gehört die Zukunft") versuchten Parteipolitiker und Ministerialbeamte, Wirtschaftsführer und Militärs, Geistliche und Pädagogen mit differenzierten, von Attraktion bis Repression reichenden Mitteln, möglichst viele junge Menschen für ihre letztlich ideologisch und machtpolitisch motivierten Ziele zu gewinnen.

Das Bestreben, über die Gründung bzw. Beeinflussung von bestehenden Jugendverbänden Einfluß auf die Lebensplanung und -gestaltung junger Menschen zu nehmen und diese für die spezifischen, meist staatlichen Politikinteressen zu funktionalisieren, war in dieser Extensität und Intensität ein Spezifikum der deutschen Geschichte, eine im Kaiserreich begründete Tradition, die sowohl im nationalsozialistischen Deutschland als auch in der DDR ihre Höhepunkte erlebte und in modifizierter Form noch im vereinigten Deutschland eine nicht unbeträchtliche Rolle spielt.

Von besonderem Interesse für Historiker und Pädagogen, für Jugendforscher und Sozialwissenschaftler ist dabei die Betrachtung der Umbruchs- und Wendeperioden, in denen sich diese Bestrebungen konzentrierter als sonst

beobachten lassen, weil sie in komplexe gesellschaftliche Wandlungsprozesse eingebunden sind und weil über die jeweiligen Einschnitte hinaus Kontinuitätslinien sichtbar werden, die diese Zäsuren überlagern.

Die verschiedenen Fraktionen der unmittelbar nach der Jahrhundertwende entstandenen, in sich stark differenzierten und äußerst heterogen zusammengesetzten deutschen Jugendbewegung waren zwar im Konflikt zur vornehmlich bürgerlichen Erwachsenenwelt gewachsen, als zunächst scheinbar unpolitische, lebensreformerische Gegenreaktion auf vorwiegend konservativ-konventionell tradierte Verhaltensmuster, Mentalitäten und Spielregeln der gesamten "erwachsenen" Gesellschaftspolitik, der gegenüber sie einen zumindest verbalen Autonomieanspruch vertraten. Gleichzeitig bot aber die Existenz von organisierten Jugendmassen vor allem dem Staat und seinen Institutionen die Chance, zur Realisierung seiner differenzierten Interessen nicht mehr zahlreiche Einzelindividuen ansprechen zu müssen, sondern bereits auf organisierte Jugendstrukturen zurückgreifen zu können.

Das späte Kaiserreich und die Weimarer Republik betrieben in Bezug auf die Jugend eine Politik, die sich besonders auf die Bereiche "vaterländischer" bzw. republikanischer Bildung und Erziehung sowie auf das Jugendstrafrecht konzentrierte und von dem "typisch deutschen" Wohlfahrts- und Jugendpflegegedanken beeinflusst war. Gleichzeitig erfolgte über die Einflußnahme auf große Teile des breitgefächerten Spektrums der vor allem bürgerlichen Jugendbewegung eine Förderung vor allem solcher Jugendverbände und Dachorganisationen, die mit deutlich "vaterländischem" und militaristischem Gebahren dem "Wehrgedanken" der staatlichen Militärpolitik, d.h. den Intentionen der Militärs und Politiker nach "Neuaufteilung der Welt" bzw. der "Revision von Versailles" am ehesten entsprachen (KOEBNER/ JANZ/ TROMMLER 1985).

## **1. Die Ausgangslage: Die HJ-Generation des Dritten Reiches**

Im nationalsozialistischen Deutschland schufen die NSDAP und die von ihr getragene Regierung ein zumindest in der westlichen Welt bislang beispielloses System der Jugenderfassung und -mobilisierung. Kulminierend in einem Gesetz, das alle Jugendlichen ab 1936 bzw. 1939 zwangsweise verpflichtete, Mitglied in der einzigen zugelassenen Jugendorganisation, der Hitlerjugend (HJ), zu werden, und das eine lückenlose Erfassung und Beeinflussung von Jugendlichen durch die HJ, den Reichsarbeitsdienst, die Wehrmacht und andere nationalsozialistische Spezialorganisationen anstrebte, errichteten Staat und Partei ein komplexes System der Jugendsozialisation, das jeden Winkel jugendlicher Lebenswirklichkeit zu erfassen und zu normieren suchte und Bedingungen schuf, die eine systemkonforme Integration der meisten Jugendlichen in alle staatlichen und ökonomischen Sphären ermöglichte. Die dabei angewandten, das Spektrum von repressiven bis zu attraktiven Maßnahmen

ausfüllenden Methoden der Massenmanipulation bewirkten aus sehr vielfältigen Gründen eine relativ hohe Identifikation der Jugend des Dritten Reiches mit "ihrem" Staat.

Bei der Beurteilung des Grades dieser Identifikation sowie der Intensität und Wirksamkeit der nationalsozialistischen Sozialisation auf die jugendlichen Mentalitätsentwicklungen im Dritten Reich, die gleichermaßen für die Kriegs- und Nachkriegsjugendgeneration von entscheidender Bedeutung war, sind zwei Ebenen zu beachten: zum einen die der Machthaber und ihrer initiatischen und reaktiven Maßnahmen und zum anderen die der tatsächlichen Wirkungen und Resultate. Die erste Ebene, gewissermaßen der dominierende und ständig präsente Hintergrund, erlaubt zunächst, die Jugendlichen der Jahre von 1933 bis 1945 generalisierend als "HJ-Generation" zu apostrophieren (ROSENTHAL 1986), zumal dann, wenn konstatiert werden kann, daß die HJ eine relativ wirksame Sozialisationsinstanz gewesen ist (BUDDRUS 1989; KLÖNNE 1982, 1991).

Zwar war die erlebte Wirklichkeit im Dritten Reich vielschichtig, widersprüchlich und komplex (SCHÄFER 1984), und auch die sogenannte HJ-Generation wies in sich eine nicht zu unterschätzende Binnendifferenzierung auf (SCHÖRKEN 1990). Trotzdem erscheint es gerechtfertigt, von "der" HJ-Generation, und zwar in einem engeren und einem weiteren Sinne zu sprechen. Gerade die HJ als Organisationsstruktur und als Prototyp vereinheitlichter (gleichgeschalteter) Sozialisation hat im Dritten Reich klassen- und schichtenübergreifende Mentalitäten, Leitbilder, Denkmuster und Verhaltensstrukturen vermittelt und verinnerlicht, die konstituierend unter der Jugend wirkten. Diese, auch über das Ende des NS-Regimes hinausreichenden Auswirkungen der HJ-Erziehung wirkten schon auf der Organisationsebene objektiv generationsstiftend und waren durch die von den Nationalsozialisten angestrebte *Typenprägung* (STIPPEL 1957) des geistig normierten, ideologisch unifizierten<sup>1</sup> (KLÖNNE 1982, S. 82) und somit leicht zu führenden Einheitsjugendlichen auch subjektiv Ziel einer einheitlichen, vereinheitlichten und somit monolithischen Generation.

Zusätzlich zu den engen, auf die HJ-Organisation bezogenen generationstypischen Erfahrungen, die ein "Erfahrungskollektiv" konstituierten, bildeten auch die vom weitgehend normierten NS-Staat ausgehenden, mehr oder weniger internalisierten Komponenten der nationalsozialistischen Ideologie und der entsprechenden Alltagshandlungen eine spezifische Mentalität und Disposition heraus, die durch gemeinsame Erlebnisse, soziale Übereinkünfte, Alltagsorientierungen, Denkkategorien, Grundhaltungen, Werturteile und Zukunftsvorstellungen gekennzeichnet waren und ungeachtet aller Spezifika übergreifend generationskonstituierend für die deutsche Jugend im Nationalsozialismus wirkten und auch nach Kriegsende noch Bestand hatten (SCHÖRKEN 1990, S. 15). Besonders die Situation des Krieges schuf eine Reihe von Bedingungen, die - so KLÖNNE - die gemeinschaftlichen und einheitlichen Prägungen verstärkte: Die Jugendlichen wurden in einer Gesellschaft sozialisiert, in der vom staat-



lich sanktionierten Wertesystem bis hin zu weiten Teilen der Ideologie und der "Alltagsphilosophie" der Krieg als "kulturelle Selbstverständlichkeit" galt. So sind die Geburtsjahrgänge von 1923 bis 1933 in ihrem Lebensentwurf durch die vom Nationalsozialismus angestrebte und in der Alltagsrealität ab 1939 eingewöhnte kriegerische Existenzweise entscheidend geprägt worden. Die Kinder und Jugendlichen erlebten ihre menschliche Umwelt zum größten Teil in der Sozialform der militärischen Einheit, der quasimilitärischen Gruppe oder des Lagers sowie oft in zeitweise oder dauernd unvollständigen Familien; sie erhielten ihre Prägungen vielfach in HJ-Einheiten, in KLV-Lagern, im Reichsarbeits- und Militärdienst und schließlich im Gefangenenlager (KLÖNNE 1991, S. 29f.).

Eine entscheidende Frage ist nun die nach den Wirkungen dieser Lebensbedingungen und Erfahrungen.<sup>2</sup> In der Schlußphase des Krieges, als Deutschland immer stärker an den Rand einer Niederlage geriet, mögen sich viele Jugendliche, die zwischen 1939 und 1941 etwa 19 - 21 Jahre alt waren, um ihren Erfolg betrogen vorgekommen sein, insbesondere die jungen Männer, die sich im Krieg zu "Dienstgraden" oder Offizieren "hochgearbeitet" hatten - ein Statusgewinn, an dem auch junge Frauen so lange partizipieren konnten, wie das "Kriegsglück" vorhielt. Für die nachrückenden Jahrgänge in der Kriegsjugendgeneration enthielt jedoch schon die Lage in den ersten Kriegsjahren einige anders gerichtete Erfahrungen. Der Dienst in der HJ verlor ab 1939, system- und kriegsbedingt, zunehmend an jugendbündischer Attraktivität, und "Drill breitete sich in einer Lebensphase aus, die auf das Erschließen von alltäglichen Freiheitsräumen angewiesen und an 'Jugendromantik' interessiert" war (KLÖNNE 1991, S. 29). Und auch bei denjenigen Jugendlichen, die erst in der Schlußphase des Dritten Reiches zum Dienst an der Waffe kamen, war die Faszination des NS-(Militär)Systems nicht mehr so groß, zumal sie dieses in seinen Erfolgsjahren noch nicht bewußt erlebt hatten.

Gab es also für die Mehrheit der angesprochenen Jugendgeneration eine "typische Biografie", die die gesamte damalige Erlebnislage erfassen kann?<sup>3</sup> Bei näherer Betrachtung lassen sich - parallel zu den Gemeinsamkeiten - auch gewichtige Unterschiede beobachten, die vor allem durch die konkreten Lebensbedingungen und Erfahrungskonstellationen dieser Kriegsjugendgeneration entstanden, und die sowohl objektiv analysierbar, als auch - besonders durch die *oral history* - subjektiv nachvollziehbar sind. So verweist wiederum KLÖNNE auf die "Ungleichzeitigkeiten" der Begegnungen von Kindern und Jugendlichen mit den Realitäten der NS-Kriegsgesellschaft, auf die Differenzierungen in den Lebenswelten der Kriegsjugendgeneration im Hinblick auf den sozialbiographischen Effekt der Geschlechtertrennung und der vom NS-System definierten Geschlechterrollen, auf die andersartigen Existenzbedingungen und Wahrnehmungen in den verschiedenen Lebensregionen auch dadurch, ob sie vom Luft- oder Landkrieg betroffen oder von militärischen Handlungen weitgehend verschont wurden, auf die unterschiedlichen Ausprägungen durch die Zugehörigkeit der Jugendlichen zu verschiedenen Klassen, Schichten und Sozialmilieus (KLÖNNE 1991, S. 26f.). Zusammenfassend ist

auch JAIDE zuzustimmen, der meint, daß man "aus institutionellen und quantitativen Gründen von einer HJ-Generation sprechen könnte, wobei allerdings die vielerlei internen Differenzierungen anzumerken" seien wie auch diejenigen nicht vergessen werden dürften, die "aus politischen, konfessionellen, biografischen und anderen Gründen außerhalb der Organisation verblieben" (JAIDE 1988, S. 309).<sup>4</sup>

Für die Mehrheit der Jugendlichen, die zwischen 1941 und 1945 in die "Erwachsenenwelt" hinüberwechselte, gab es gegen Kriegsende zwei Haupttrends, die nebeneinander bestanden, sich aber auch wechselseitig durchdrangen, wobei mal die eine oder die andere Komponente die Dominanz übernahm. Die eine Entwicklungslinie folgte der allmählichen Erosion des "heroischen" nationalsozialistischen Weltbildes, da die Alltagserfahrungen schrittweise die Normen der HJ-Erziehung entwerteten. In der Kriegsjugendgeneration begann sich eine Mentalität auszuprägen, der das Projekt einer kriegserischen "Neuordnung der Welt" immer weniger glaubhaft erschien und die viel eher das eigene Überleben als zentralen Wert betrachtete (JAHNKE/BUDDRUS 1989, HELLFELD/ KLÖNNE 1985, GOLOVCHANSKY 1991). Parallel dazu war eine nicht unbeträchtliche Minderheit von Jugendlichen bereit, sich freiwillig ins "letzte Aufgebot" des Regimes einzureihen, sei es aus Angst, sei es im Glauben an die Greuelmärchen über die Alliierten, sei es durch nationalsozialistische Verblendung (ROSE 1980), aus Mangel an persönlichen Alternativen u.a.m.<sup>5</sup>

## **2. 1945 - Die Erfahrung des Zusammenbruchs**

1945 brach für die meisten Jugendlichen nicht nur der Nationalsozialismus zusammen, sondern auch Deutschland als Staat, also eine viel breitere, elementare und wirksame Sinngabungsinstanz. Dieses Erlebnis, das eine Sinnkrise größten Ausmaßes verursachte, wirkte noch zusätzlich konstituierend für die sich jetzt mehrheitlich als "verlorene Generation" betrachtenden und von außen so betrachteten Jugendlichen. Das Gefühl vielfältigen Verlustes: das Bewußtsein der verlorenen Jahre, die Erkenntnis des Betrogenwordenseins, die Entstehung einer mit tiefem Erschrecken verbundenen Opfermentalität, die Heimatlosigkeit, die Entwurzelung, die Perspektivlosigkeit, die Zerstörung aller bisherigen Werte (HASS 1950, MAAß 1980) prägten gleichfalls die von der HJ- und Kriegsjugendgeneration zur Nachkriegsgeneration avancierten Jugendlichen und bildeten den Hintergrund für die mentale Situation der Jugendgenerationen der späteren zwei deutschen Staaten.

ERNST FRIEDLÄNDER, der unmittelbar nach Beendigung des Zweiten Weltkriegs den ersten Versuch einer zeitgeschichtlichen Typologie der deutschen Kriegsjugendgeneration unternahm, konstatierte, daß für die Generation der 1945 zwischen 15- und 30jährigen Jugendlichen der lebensgeschichtliche Bruch

wesentlich tiefer und massiver war als für die jungen Menschen im Jahre 1918. Im Gegensatz zum Ersten Weltkrieg zerbrach für die jetzige Jugendgeneration, die auf nur einen Gesellschaftsentwurf ausgerichtet war, der sich nun als zukunftslose Episode erwies, nicht nur eine Staats- oder Politikform, sondern eine ganze Welt. Für den jungen Deutschen existierte 1945 "kein Punkt in seiner Vergangenheit, zu dem er sich zurücktasten könnte, um dort ein früheres Leben wieder aufnehmen zu können". Für jeden jungen Deutschen der Geburtsjahrgänge von etwa 1923 bis 1933 galt 1945, "daß er keinen anderen Zustand in seinem bisherigen Leben vorgefunden und erfahren hat als Nationalsozialismus und Krieg, diese beiden Dinge, die untrennbar zusammengehörten und also auch zusammen ihr Ende fanden" (FRIEDLÄNDER 1947, S. 7ff.).

Die vom Erfahrungskollektiv der HJ-Generation zunächst zur Kriegs- und schließlich zur "skeptischen" Nachkriegsjugendgeneration (SCHELSKY 1963) "mutierten" Jugendlichen, für die das bisherige kriegerrische Wertesystem zerfiel und ein Vakuum hinterließ, verarbeiteten die Umbruchserfahrungen sehr verschieden und zwar zunächst auch in Abhängigkeit davon, in welche der vier Besatzungszonen das Kriegsende sie verschlagen hatte (ROSENTHAL 1987). Mentalitätsgeschichtlich, so KLÖNNE, sei kaum zu erwarten gewesen, daß "die Kriegsjugendgeneration nach dem Ende des Dritten Reiches zur Trägerin einer breit angelegten, politisch reflektierten und zielbewußten Bewegung für eine demokratische Reform der deutschen Gesellschaft hätte werden können, dies noch dazu unter den Bedingungen einer Besatzungspolitik, deren Akteure schon bald zum Kalten Krieg zwischen Ost und West und damit zur Aufspaltung der deutschen politischen Entwicklung übergingen". Die Machtverhältnisse in den Zeiten des Kalten Krieges, international und im geteilten Deutschland, "gaben der Kriegsgegnerschaft, dem einzigen typischen Impuls aus der Erfahrung der Kriegsjugendgeneration, keine Chance, sich vom Gefühl zum Politikkonzept zu entwickeln". Immerhin habe es aber im Westen in den ersten Nachkriegsjahren beachtliche Versuche von Minderheiten der Kriegsjugendgeneration gegeben, aus der Katastrophe des Nationalsozialismus zu lernen. So engagierten sich in großem Umfange junge Menschen gegen eine erneute Militarisierung Deutschlands: "Die Protestbewegungen gegen die deutsche Wiederbewaffnung stützten sich in erster Linie auf Angehörige der Kriegsjugendgeneration" (KLÖNNE 1991, S. 32).

Ebenfalls für die westlichen Besatzungszonen (BERGER/ MÜLLER 1983, S. 143ff.), für die zum Teil konträre Einschätzungen vorliegen, konstatiert z.B. SCHÖRKEN, daß mit dem Zerfall der sozialen Rahmenbedingungen ein wichtiges Motiv für die Zementierung selbstbestätigender Ideologien wegfiel. Der abrupte Wechsel von einer militärisch durchorganisierten Kriegsgesellschaft zur atomisierten Nachkriegsgesellschaft wirkte wie ein Katalysator für die Selbstauflösung der NS-Ideologie. Denn die monokausale Ausrichtung der NS-Propaganda auf Führer- und Endsieggluben machte die vollständige Abhängigkeit der NS-Ideologie vom Kriegserfolg komplett, so daß sie 1945 jede Argumentationsfähigkeit verloren hatte. Gleichwohl bedeutete dies nicht,

daß alle Restbestände des Nationalsozialismus in den Köpfen der jungen Leute wie durch Zauberhand verschwunden gewesen wären. Teile des Unterbaus, auf den die NS-Ideologie gegründet war, überstanden das Jahr 1945 ohne tiefe Beschädigung. Dieses "Basissubstrat", auf dem die Ideologiekomponenten des Nationalsozialismus durch Dynamisierung und Radikalisierung einen Nährboden fanden, erwies sich als "mentaler Sockelbestand", der, viel älter als der Nationalsozialismus selber, das Kriegsende mit großem Beharrungsvermögen unter der sichtbaren Oberfläche überlebte (SCHÖRKEN 1990, S. 21, 137, 146).

Auch DUDEK beobachtete bei der ersten Jugendgeneration der Nachkriegszeit, die ihre Sozialisation während der NS-Zeit erfahren hatte, eine verbissene Ablehnung des politischen Bereichs, korrespondierend mit einem grundlegenden Mißtrauen gegenüber jeglichen politischen Strukturen, Universitäten, Schulen und der älteren Generation als Ganzes. Zusätzlich zu den Erfahrungen der Jugendlichen während des Dritten Reiches und den durch den Krieg zerstörten materiellen und familiären Lebensverhältnissen wirkte das Fehlen einer inneren Verarbeitung des Nationalsozialismus; in den Schulen dominierten die Begriffe "Schuld", "Scham" und "Sühne"; die Familie, so vorhanden, übernahm die Funktion einer Entlastungsstation und Agentur zur Einübung derselben Verhaltensmuster, die schon die Vätergeneration zur subalternen Gefolgschaft konditioniert hatte (DUDEK 1986, S. 24ff.).

Ungeachtet dessen, so belegt HOLTMANN, der ein eher allmähliches Ablösen von den Denkweisen und Überzeugungsregeln konstatiert, die der Nationalsozialismus den Jugendlichen anezogen hatte - ein Ablösungsprozeß, der nicht erst 1945, sondern schon während der letzten Kriegsjahre begonnen hat -, war die vom NS-Staat propagierte und von den Jugendlichen stark verinnerlichte Ideologie der Volksgemeinschaft eine Voraussetzung dafür, daß sich die HJ-Generation in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft nicht innerhalb gewachsener milieu- und klassenspezifischer Parteiloyalitäten bewegte, sondern sogar in die Begegnung mit der wiedergegründeten Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD) eine bemerkenswerte klassenpolitische Unbefangenheit einbrachte, die nicht nur die Integration eines Teils der HJ-Generation in die demokratische Parteienlandschaft ermöglichte, sondern auch die SPD, zumindest regional, in Richtung einer linken Volkspartei präformierte (HOLTMANN 1988, S. 171ff., 187).

### **3. Die Sowjetisierung der SBZ**

Im Osten Deutschlands entwickelten sich die Verhältnisse anders. Im Unterschied zu den Westzonen, in denen die mit langen Traditionen des bürgerlichen Parlamentarismus ausgestatteten Eroberer/ Befreier die Grundlagen für ein sich an bürgerlicher Demokratie und Pluralismus orientierendes System

zu installieren begannen, löste in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) ein weitgehend totalitäres Regime das andere ab, wurde nach der Zerschlagung der nationalsozialistischen Ideologie und Politik der Marxismus-Leninismus spätstalinistischer Prägung mit seinen auf (un)demokratischem Zentralismus basierenden politischen Praktiken auf die Bühne geschoben. Die Nachkriegsjugendgeneration im Osten Deutschlands, in der SBZ und später in der DDR, wuchs in einem ungleich komplexeren, differenzierteren und komplizierteren Bedingungsgefüge auf als ihre Altersgenossen in Westdeutschland. Der Osten Deutschlands durchlief als SBZ und als DDR in einem historisch äußerst kurzen Zeitraum von 1945/46 bis 1950/51 einen Transformationsprozeß, in dem - im Gegensatz zum Westen - *alle* gesellschaftlichen Strukturen radikal verändert wurden.<sup>6</sup> Die sozialökonomische Struktur hatte sich durch die weitgehende Verstaatlichung von Industrie und Handel und durch die Einführung der Planwirtschaft entscheidend gewandelt, das Kultur- und Bildungssystem wurde an sowjetische Formen angepaßt und auch das politische und Parteiensystem wurde dem Modell der Sowjetunion angenähert, noch bevor die SED auf ihrer 2. Parteikonferenz 1952 mit der Parole vom Aufbau des Sozialismus diese Angleichung auch offiziell proklamierte (WEBER 1982, S. 13ff.). Zu beachten ist, daß dieser Transformationsprozeß seine wichtigsten Impulse von außen bezog, d.h. von der Sowjetunion, der KPdSU, den Besatzungsbehörden und den aus dem sowjetischen Exil heimkehrenden deutschen Kommunisten, und sich nur zu einem sehr geringen Teil auf die Mentalitäten, Einstellungen und Überzeugungen der ostdeutschen Bevölkerung stützen konnte, die die Sowjetunion - die zudem ein System repräsentierte, das mehr als zwölf Jahre lang verteufelt wurde - als Sieger und Besatzungsmacht erlebte.

Die äußeren Rahmenbedingungen dieses raschen gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozesses ergaben sich aus der sowjetischen Deutschlandpolitik, die wiederum im Verhältnis der Alliierten zueinander und insbesondere mit der Herausbildung und Verschärfung des Kalten Krieges zu sehen ist. Die Sowjetunion hatte für ihre Deutschlandpolitik in und unmittelbar nach dem Kriege zwar verschiedene Alternativpläne und Optionen (FISCHER 1975, BUTLAR 1980). Mit der Abkehr von einer Politik, die zunächst primär auf Gesamtdeutschland gerichtet war, und der Verlagerung des Schwergewichts auf die eigene Besatzungszone änderte sich aber auch die Besatzungspolitik der UdSSR entscheidend. Nunmehr trat stärker das Bestreben hervor, die Einbindung der sowjetischen Besatzungszone in ihren Machtbereich auch durch die forcierte Übertragung der kommunistischen Herrschaftsmechanismen langfristig zu sichern. Damit wurden alle bisherigen "Experimente" und scheinbar undogmatischen, pluralistischen Gestaltungskonzepte beendet und, z.B. im Bereich der Parteien und Organisationen, auf alte, orthodoxe, stalinistische Prinzipien aus den 20er Jahren umgeschwenkt, wonach u.a. die bürgerlichen Parteien, die Gewerkschaften und Genossenschaften, Frauenvereinigungen und "der Jugendverband" von der kommunistischen Partei in "Hilfsorgane, Hebel und Transmissionsriemen zu verwandeln" und von "der Partei", der "Avantgarde", zu "lenken" seien (STALIN 1952, Bd. 6, S. 153f., Bd. 8, S. 29f.).<sup>7</sup>

Dabei besaßen die Kommunisten nach dem Schock des totalen Zusammenbruchs 1945 durchaus die Chance für eine gewisse Massenbasis, zum einen, weil sie als entschiedene Widerstandskämpfer gegen das Hitler-Regime über erhebliche Autorität verfügten, zum anderen aber auch, weil sie mit der siegreichen Besatzungsmacht liiert waren. Ein Dilemma der Partei bestand nun darin, daß sie bald immer stärker in einen Gegensatz zur Mehrheit der Bevölkerung zu geraten drohte, weil sie sich scheinbar nahtlos mit der sowjetischen Besatzungsmacht identifizierte und z.B. Übergriffe der Armee, Reparationen und Willkürentscheidungen der SMAD rechtfertigte und immer die sowjetischen Maßnahmen unterstützte bzw. unterstützen mußte (ROESLER 1993). So kam die KPD zwar in die Gefahr zunehmender Isolierung, war aber gleichzeitig der wichtigste Aktivposten der SMAD, und das in einer Situation, in der große Teile der Bevölkerung durch die Kriegsfolgen geschockt, verängstigt, orientierungslos und paralysiert waren.

#### 4. Die soziale Lage der Jugend in der SBZ

Eine umfassende quantitative Darstellung der sozialen Situation der Jugend nach Kriegsende auf dem Gebiet der SBZ ist aufgrund einer fehlenden Zentralstatistik nicht möglich (RYTLEWSKI/ OPP DE HIPT 1987, S. 15). Um so wichtiger sind jedoch die wenigen verfügbaren statistischen Aussagen. Es bereitete außerordentliche Schwierigkeiten, eine Hungerkatastrophe abzuwenden, die Bevölkerung mit den notwendigsten Lebensmitteln zu versorgen und den Menschen wenigstens eine provisorische Unterkunft zu sichern. Beinahe jede dritte Wohnung war zerstört. Zahlreiche, besonders junge Menschen litten an Unterernährung. Im ersten Jahr nach Kriegsende war die Todesursache bei 29 % der männlichen und 42 % der weiblichen Verstorbenen im Alter von 15 - 30 Jahren Tuberkulose. Die materiellen Lebensbedingungen der Jugendlichen waren ausgesprochen schlecht. Zwar stieg die Zahl der jugendlichen Lehrlinge von Ende 1947 bis Ende 1948 von 267.000 auf 334.000; im gleichen Zeitraum verdoppelte sich jedoch auch die Zahl der jugendlichen Arbeitslosen von 32.000 auf nahezu 66.000 (IfGA ZPA, NL 182/1178).<sup>8</sup> Von dem im Mai 1946 z.B. in Sachsen erfaßten 4.700 arbeitslosen Jugendlichen im Alter von 19 - 25 Jahren waren 4.218 erwerbsbehindert. Die Ursache dafür lag vor allem in der chronischen Unterernährung; daran litten 70 % der jungen sächsischen Arbeiter (JAHNKE 1970, S. 431). Aber auch Seuchen und Epidemien wirkten sich auf die Produktivität und damit auf das ohnehin magere Einkommen der Jugendlichen aus. In den Berliner Betrieben fielen z.B. in den ersten Nachkriegsjahren durchschnittlich 15 % der Arbeitsstunden der Jugendlichen wegen Krankheit aus (Vorstand des FDGB 1947, S. 48).

Zu den gesundheitlichen Schäden kamen auch psychische Veränderungen; denn während des Kriegs waren schon 15jährigen Aufgaben von Erwachse-

nen übertragen worden, die sie physisch wie psychisch überdurchschnittlich belasteten. Viele Familien waren zerrüttet. Etwa jeder fünfte Heranwachsende hatte im Krieg den Vater verloren. "Die Jugend war dadurch reifer geworden, sie hatte sozusagen ihre Jugendphase übersprungen, und es ist verständlich, daß diese Jugendlichen sich nach dem Krieg nicht mehr wie unmündige Kinder behandeln ließen" (MAHRAD 1975, S. 543). Während sich lediglich ein zunächst geringer Teil der Jugendlichen durch die Übertragung von ernstzunehmenden Aufgaben für ein wie auch immer geartetes Engagement motivieren ließ, so läßt sich "die Grundstimmung der Jugend der Nachkriegszeit ... am ehesten mit dem Begriff der allgemeinen Orientierungskrise umschreiben, deren Oberflächenphänomene eine allgemeine Politikferne, politischer Zynismus und eine abwartend-distanzierte Haltung gegenüber den Kräften des demokratischen Aufbaus waren" (WASMUND 1986, S. 217).

Aber die Kriegsjugendgeneration im Osten war auch durch Tod, Verwundung und Kriegsgefangenschaft gezeichnet. Von den 1.268.000 Jugendlichen zwischen 18 und 25 Jahren, die Ende 1945 in der SBZ lebten, waren 75 % Mädchen, und von den männlichen Jugendlichen war mehr als ein Drittel verwundet aus dem Krieg heimgekehrt (JAHNKE 1983, S. 79). Die nicht nur im Jugendbereich deformierte Bevölkerungsstruktur wurde weiter dadurch kompliziert, daß bis etwa 1948 mehrere Hunderttausende Jugendliche in die SBZ strömten, die mit ihren Familien aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten, besonders aus Polen und der Tschechoslowakei geflüchtet bzw. nach dem Bestimmungen des Potsdamer Abkommens ausgesiedelt worden waren. Gleichzeitig zogen Hunderttausende Kinder und Jugendliche, allein oder mit ihren Familien, zumeist aus Furcht vor der Roten Armee und der sowjetischen Besatzungsmacht, in die Westzonen.<sup>9</sup> Diese Umsiedlungen und Vertreibungen, aber auch Tod und Kriegsgefangenschaft großer Teile der "wehrfähigen" männlichen Jugendlichen führten dazu, daß 1946 von den 2.272.696 Jugendlichen der SBZ zwischen 14 und 25 Jahren nahezu 65 % Mädchen waren (Vorstand des FDGB 1946, S. 208).

## **5. Anfänge der Jugendorganisation und die Gründung der FDJ**

In dieser Situation fanden sich in zahlreichen ostdeutschen Städten und Dörfern eine Reihe von Jugendlichen zusammen, die vorwiegend aus antifaschistischen oder NS-resistenten Familien stammten oder die als Mitglieder früherer Jugendverbände aus den nationalsozialistischen Zuchthäusern, Gefängnissen und Konzentrationslagern befreit wurden oder aus dem Exil heimkehrten. Sie begannen, Jugendgruppen zu gründen, die sich in ihrer politischen und kulturellen Ausrichtung an dem breiten Spektrum der Jugendbewegung der Weimarer Republik orientierten (FREIBURG/ MAHRAD 1982, JAHNKE 1983, WEBER 1990). Neben Neugründungen des Kommunistischen Jugendverbands und der Sozialistischen Arbeiterjugend existierten Partei- und

Sportjugendgruppen, berufsständische und konfessionell orientierte Kleinstrukturen ebenso wie bewußt unpolitische Esperanto-, Wander- oder Freikörperkulturgruppen. Neben der großen Masse der Jugendlichen, die zunächst in Apathie, Resignation und Mißtrauen gegenüber jeglichen Organisationsstrukturen verharrten, befaßte sich diese kleine Anzahl aktivistischer junger Menschen mit den ersten Anfängen politisch-pluralistischer Nachkriegsjugendarbeit. Doch dies paßte nicht ins Konzept der sowjetischen Besatzungsbehörden und der von ihr gelenkten und lizenzierten Kommunistischen Partei Deutschlands (KPD). Auf deren Initiative verbot der Chef der Sowjetischen Militäradministration, Marschall SHUKOW, schon im Juli 1945 diese spontan entstandenen, weltanschaulich pluralistischen Jugendgruppen und gestattete einzig und allein die Existenz von sogenannten Antifaschistischen Jugendausschüssen, die bei den Bürgermeisterien der großen und mittleren Städte ressortieren und aus den "aktivsten antifaschistischen Jungen und Mädels" gebildet werden sollten. Mit dieser Entscheidung wurde - analog dem sowjetischen Vorbild - eine Entwicklung eingeleitet, die Kurs auf die Gründung eines einzigen, einheitlichen Jugendverbandes nahm (IfGA ZPA, IV 2/16/6), der letztlich von den Kommunisten dominiert sein würde.

In der Folgezeit wurden in zahlreichen Orten der SBZ Antifaschistische Jugendausschüsse gegründet, deren Führung ehemalige Angehörige der proletarischen Jugendbewegung, besonders Jungkommunisten, oder in sowjetischen Kriegsgefangenenlagern und Antifa-Schulen umerzogene Jugendliche übernahmen (JAHNKE 1983, FREIBURG/ MAHRAD 1982, WEBER 1990). Der Zustrom zu den Antifaschistischen Jugendausschüssen war vergleichsweise groß - Ende 1945 erfaßten sie bereits 10 % der ostdeutschen Jugendlichen -, auch deshalb, weil in den Jugendausschüssen geschickterweise keine "große Politik" betrieben, sondern auf die unmittelbaren und elementaren Bedürfnisse der Jugendlichen eingegangen wurde. In einer Reihe dieser Jugendgruppen entwickelte sich, zunehmend von oben gesteuert, eine produktive Einheit von aktiver Arbeit für die Überwindung der Kriegsfolgen, des Ingangsetzens des wirtschaftlichen, kulturellen und sportlichen Lebens und der Auseinandersetzung mit der jüngsten Vergangenheit (BUDDRUS 1987, S. 57f.). Noch dominierte der ehrliche, offene Meinungsstreit, und das gemeinsame Suchen nach neuen Wegen war geprägt durch ein Jugendleben, das den Wünschen junger Menschen nach Unterhaltung, Tanz, Musik, Kultur, Nähe, Fröhlichkeit und Geselligkeit Rechnung trug.<sup>10</sup>

Doch die Zeit der Unbefangenheit war schnell vorbei. Die zahlreichen regionalen, nicht fest strukturierten Ausschüsse wurden länderweise zusammengefaßt und unterstanden Ende 1945 bereits den fünf sogenannten Antifaschistischen Landesjugendausschüssen, deren Vertreter wiederum den Zentralen Antifaschistischen Jugendausschuß in Berlin bildeten, der zur Keimzelle der Führung der am 6. März 1946 gegründeten FREIEN DEUTSCHEN JUGEND (FDJ) avancierte. Bei der Namensgebung dieses Verbandes orientierten sich die Kommunisten in der SBZ an den Namen von Jugendgruppen, die von Jungkommunisten und anderen jungen Antifaschisten im Exil 1936 in Paris



und 1938 in Prag gegründet und in bewußter Abgrenzung zur Hitlerjugend häufig "Freie deutsche Jugend" genannt worden waren. Nach der Besetzung der CSR durch die deutsche Wehrmacht war einer Reihe von Mitgliedern und Funktionären der Prager "FDJ" die Flucht nach Großbritannien gelungen, wo nach einer kurzen Sammlungsphase im April 1939 in London die Organisation FREIE DEUTSCHE JUGEND gegründet wurde. Geführt von einem ehemaligen Funktionär des deutschen kommunistischen Jugendverbandes, bestand die FDJ in Großbritannien aus etwa 600 deutschen Mitgliedern, die in 23 Städten organisiert waren. Allein 100 von ihnen kämpften in der britischen Armee und kamen mit ihr nach Deutschland (SCHRÖDER 1988).

Ebenso wie bei der HJ, wurde auch bei der Bildung der FDJ von den Jugendpolitikern der gerade wiederbelebten KPD und SPD auf den - freilich fiktiven - Wunsch der Jugend nach Einheit und einheitlicher Jugendorganisation Bezug genommen, der sich, so argumentierten Kommunisten und Sozialdemokraten, als geschichtliche Lehre aus der unheilvollen Zersplitterung der deutschen Jugendbewegung ergebe. So verzichteten die Führungen von SPD und KPD auf die Bildung eigener Parteijugendorganisationen<sup>11</sup>, was vielfach den Unmut der jugendlichen und teilweise auch der älteren Parteimitglieder hervorrief. Auch die spätere SOZIALISTISCHE EINHEITSPARTEI DEUTSCHLANDS (SED) erklärte demagogisch den Verzicht auf einen eigenen Jugendverband. Die ostdeutschen Sozialdemokraten spielten bei dem kommunistischen Konzept einer Einheitsjugendorganisation mit und erzielten mit führenden KPD-Vertretern sowohl Einigkeit über die Ziele, Aufgaben und Organisationsstruktur der künftigen FDJ als auch über die vorerst paritätische Besetzung der Führungspositionen.

Um auch potentielle Mitglieder der (nichtzugelassenen) Jugendorganisationen der verschiedenen bürgerlichen Parteien (CDU und LDPD) und junge Christen beider Konfessionen in die FDJ integrieren zu können, einigte man sich über deren Repräsentanz durch vier Vertreter aus dem Lager der bürgerlichen und konfessionellen Jugendbewegung, die es der FDJ zumindest in der Anfangsphase erlauben sollten, sich den Anschein von demokratisch-pluralistischer Überparteilichkeit zu geben. Aber diese Jugendvertreter, die es mit ihrer Mitwirkung ernst meinten, hatten für die im Hintergrund schon selbstherrlich regierenden Jungkommunisten nur eine Alibifunktion (KLEIN 1968, LIPPMANN 1971, LEONHARD 1955) und sollten der FDJ helfen, ihre Mitgliederbasis zu verbreitern. Denn bereits im April 1949 wurden die CDU- und LDPD-Vertreter aus dem Sekretariat des Zentralrats der FDJ verdrängt und die kirchlichen Verbindungsstellen aufgelöst, so daß von der Gründung der DDR (1949) bis zu ihrem Ende (1990) die oberste Führungsspitze der FDJ nur noch aus - relativ - jungen SED-Mitgliedern bestand, ein Prozeß, der sich in den FDJ-Leitungen der mittleren und unteren Ebenen analog vollzog. Bereits im Januar 1949 waren von den 460.000 FDJ-Mitgliedern fast 20 % gleichzeitig auch Mitglied der SED, während das Funktionärskorps bereits 1948 zu 40 % aus Parteimitgliedern bestand (JA IzJ, A 424).

Diese Entwicklung der FDJ und die Gestaltung der Jugendpolitik der späteren DDR basierten vor allem auf Konzeptionen, die die KPD nach ihrer weitgehenden Zerschlagung durch den Nationalsozialismus bereits auf der sogenannten Brüsseler Parteikonferenz im Sommer 1935 unter den Bedingungen des sowjetischen Exils und im Gleichklang mit den Dogmen der Kommunistischen Internationale als jugendpolitisches "Modellkonzept" erarbeitet hatte, wonach in einem kommunistisch verfaßten deutschen Staat die dominante Rolle der Partei im Jugendbereich u.a. durch einen äußerlich scheinbar pluralen, in Wahrheit jedoch eng auf die herrschende Partei fixierten Jugendverband realisiert werden sollte, der deren Ideologie unter möglichst vielen Jugendlichen verankern sollte. Im Rahmen der bereits 1935 unter großen Auseinandersetzungen in der KPD-Führung ausgearbeiteten sogenannten Einheits- und Volksfrontpolitik (WEHNER 1990) wurde auch auf die Schaffung einer einheitlichen, antifaschistischen und scheinbar demokratischen Massenorganisation der Jugend orientiert, in der sich "ohne Rücksicht auf weltanschauliche, religiöse und sonstige Unterschiede alle nichtreaktionären, nichtfaschistischen, fortschrittlichen Kräfte der jungen Generation ... vereinigen" sollten. Beim angestrebten Kurs auf einen einheitlichen Jugendverband stellt sich "die Kaderfrage", so das KPD-Politbüromitglied ANTON ACKERMANN, "auf neue Art". "Die Rolle der Kader wird zur entscheidenden Frage", aber, so beruhigte der Funktionär die erschrockenen doktrinären Kommunisten, "in unserer Partei gibt es zweifellos solche Menschen, die fähig sind, gute Funktionäre des [letztlich kommunistischen] Jugendverbandes neuer Art zu werden", und "die Partei wird [dann] gute Kader im Jugendverband haben, deren Aufgabe es ist, jugendgemäß ihre Pflichten als Kommunisten zu erfüllen" (ACKERMANN 1975, S. 370f.). Die Partei bestand jedoch intern weiterhin auf ihrem dogmatischen Alleinführungsanspruch, während nach außen hin aus taktischen Gründen das Einheits- und Volksfrontkonzept vertreten wurde.

Ein entscheidendes Dilemma bestand nun darin, daß im Deutschland des Jahres 1945/46 im Selbstverständnis der führenden Kommunisten kaum "nichtfaschistische, fortschrittliche Kräfte der jungen Generation" vorhanden waren, die zum Aufbau eines "Jugendverbandes neuer Art" zu gebrauchen gewesen wären, da die Mehrheit der Jugend von der HJ erfaßt worden war. Denn die KPD ging in den 30er Jahren und bis 1945 strikt davon aus, daß diejenigen, die Mitglied in nationalsozialistischen Organisationen gleich welcher Art waren, als Faschisten zu betrachten seien, mit denen kein Dialog und schon gar keine Zusammenarbeit möglich sei.

Deutlich manifestierte sich diese nichtdifferenzierende Kollektivschuldthese noch im ersten Aufruf des ZK der KPD vom 11. Juni 1945 an das deutsche Volk, der bereits in Moskau formuliert worden war. Darin hieß es u.a.: "Nicht nur Hitler ist schuld an den Verbrechen, die an der Menschheit begangen wurden. Ihr Teil Schuld tragen auch die zehn Millionen Deutsche, die 1932 bei freien Wahlen für Hitler stimmten, obwohl wir Kommunisten warnten ... Ihr Teil Schuld tragen alle jenen deutschen Männer und Frauen, die willenlos und widerstandslos zusahen, wie Hitler die Macht an sich riß

... und Hitler folgten" (zit. nach: Partei und Jugend 1986, S. 223f.). In der ersten Zeit, unmittelbar nach der Zerschlagung des Dritten Reiches, bestand zwischen den Mitgliedern und der Parteiführung noch ein breiter Konsens nicht nur über die Schuldfrage, sondern auch über den künftig einzuschlagenden Weg, der eine permanente und dauerhafte Ausgrenzung ehemaliger Nationalsozialisten einschloß. So formulierte die "Tägliche Rundschau", Organ der SMAD, noch am 10. Oktober 1945: "Ein von der faschistischen Ideologie politisch und moralisch verderbter Charakter aber läßt sich in vielen Fällen überhaupt nicht, und in wenigen Wochen oder Monaten schon gar nicht zum Guten wenden." Ein vom Faschismus "infizierter Mensch" werde "immer schädlich wirken, bewußt oder unbewußt".

Die Übereinstimmung zwischen den führenden Genossen und den Parteimitgliedern währte auch in dieser Frage nicht lange. Mit dem Gespür für die tagespolitisch-pragmatischen Aufgaben und dem Blick auf das politische und Arbeitskräftepotential änderte die Führung ihre Haltung innerhalb kurzer Zeit. Die KPD-Führung hatte mit Unterstützung der SMAD bereits im Herbst 1945 - gegen den Widerstand von zahlreichen Kommunisten und Sozialdemokraten - begonnen, die berufliche Eingliederung der ehemaligen nominellen NSDAP-Mitglieder zu betreiben und zwar insbesondere von hochqualifizierten Facharbeitern, Wissenschaftlern, Technikern oder Verwaltungsangestellten (Stössel 1985, S. 107ff., 246ff.). Sehr bald dachte die Parteiführung jedoch auch an die politische Integration, setzte sich für das aktive Wahlrecht nomineller Parteigenossen der NSDAP ein, und meinte, daß sich die "wirklich ehrlichen und aufbauwilligen Kräfte" unter den Pgs "nach erfolgter Bewährung" in ein "normales politisches Leben" eingliedern sollten.<sup>12</sup> Je näher die Herbstwahlen des Jahres 1946 rückten, um so stärker bemühte sich die SED-Spitze um die Gunst der Pgs und drängte die Parteimitgliedschaft, endlich auf diesen Kurs einzuschwenken. Als die Parteiführung aber daranging, ehemaligen Pgs den Weg in die SED zu öffnen und am 20. Juni 1946 dazu die Erklärung "SED und nominelle Pgs" veröffentlichte, reagierte die Mitgliedschaft mit einem Sturm der Entrüstung und Empörung. Auch die VEREINIGUNG DER VERFOLGTEN DES NAZI-REGIMES (VVN) protestierte und meinte, sie könne nicht mit ihren ehemaligen Verfolgern zusammenarbeiten (Stössel 1985, S. 419f.).<sup>13</sup>

## **6. Die kommunistische Jugendpolitik in der SBZ: Programm und Mißerfolg**

Im Jugendbereich erfolgte der Umschwung von der einstigen Ausgrenzung der "Jungfaschisten" bis zur Umwerbung und schließlich Integration der ehemaligen HJ-Mitglieder wesentlich früher und war, dank einer anderen Taktik, von wesentlich weniger Emotionen begleitet. Ausgehend von der Tatsache, daß der größte Teil der deutschen Jugend Mitglied der HJ gewesen war, gleichzeitig aber, den Realitäten Rechnung tragend, daß ohne diese Jugendlichen das Konzept

der neuen "einheitlichen, antifaschistisch-demokratischen Massenorganisation der Jugend" unter getarnter kommunistischer Führung nicht zu verwirklichen wäre, verständigten sich im Herbst 1945 die führenden Kommunisten mit den Jugendoffizieren der SMAD über ein gigantisches Umerziehungsprogramm, das eigentlich lediglich eine erneute umfassende Indoktrination unter umgekehrten Vorzeichen darstellen und ermöglichen sollte, diese Jugendmassen in die eigenen Politikbemühungen zu integrieren.

Dazu wurde ein einfaches Konzept entwickelt. Nach einer simplen Teilung der deutschen Jugend in jugendliche Widerstandskämpfer und ehemalige Jungfaschisten und deren Differenzierung in einfache Mitglieder und besoldete Funktionäre folgte eine mit einem Freispruch verbundene, ebenso pragmatische wie generelle Entlastung der lediglich mißbrauchten HJ-Generation. Man beließ diesen Jugendlichen unerschwerlich zwar ein Schuldgefühl, eine Schuld an der eigenen Verführbarkeit, die aber durch verstärktes Engagement für die neue Gesellschaft abgetragen werden könnte. Dieser latent kultivierte Schuldkomplex, gekoppelt mit einem "Vertrauen in die Jugend" an sich, bildete einen Faktor der sich anschließenden Mobilisierungsbestrebungen, durch die die Jugendlichen in die Volkswirtschaft integriert und ihre Annäherung an die SED und deren Ziele gesichert werden sollte.

Parallel dazu lief eine große *Umerziehungskampagne*, in der alle diejenigen, die nicht dem jugendlichen Widerstand und Antifaschismus zugerechnet werden konnten - also die große Mehrheit der deutschen Jugend -, gleichsam als homogene Masse, als monolithes Objekt kommunistischer Entnazifizierungs- und Indoktrinationsbestrebungen betrachtet und behandelt wurden. Deutlich wird diese Strategie, diese nicht-differenzierende, mechanistische Objektbetrachtung der Kriegsjugendgeneration vor allem in den Reden und Maßnahmen der kommunistischen (und z.T. der sozialdemokratischen) Partei- und Jugendfunktionäre, die, gestützt auf ihr Gesellschaftskonzept und die SMAD, im Glauben an ihren Unfehlbarkeitsanspruch und ein Wahrheitsmonopol Mitte der 40er Jahre erneut eine Massenmobilisierung der (ost)deutschen Jugend anstrebten.

So forderte OTTO GROTEWOHL schon am 17. Juni 1945 vor den Funktionären der SPD, dabei völlig die mentale und psychologische Situation der Kriegsjugendgeneration verkennend, man müsse erneut den "Idealismus der Jugend ... mobil machen", diesmal "zu einem Kreuzzug gegen Hakenkreuz- und Gamaschenknopfgesinnung" und "die Jugend" zu "einer Generation ... im sozialistischen Geiste" erziehen (Dokumente und Materialien 1959, S. 37f.). Eine Woche später stieß WALTER ULBRICHT vor den Funktionären seiner Partei ins gleiche Horn. Auch er meinte, "die deutsche Jugend [habe] nichts anderes gehört als den Ungeist der Nazi-propaganda". Trotzdem hätte er "Vertrauen zur deutschen Jugend, daß sie mit Hilfe der erfahrenen Antifaschisten" (also der Kommunisten) zu nunmehr "ehrlich denkenden Menschen zu erziehen" sei, die "mit jugendlicher Begeisterung ... am Aufbau einer sauberen ... Ordnung mitarbeiten" werde (ULBRICHT 1963, S. 441f.). Auch

ERICH HONECKER, erst seit wenigen Wochen aus dem Zuchthaus befreit und als künftiger Jugendführer ausgesucht, im Schnelldurchgang mit der Moskauer Linie der künftigen Jugendpolitik vertraut gemacht und von ULBRICHT mit der Ausarbeitung der Richtlinien für entsprechende Maßnahmen in der SBZ beauftragt, urteilte so global und undifferenziert wie dieser und GROTEWOHL, was aus heutiger Betrachtung ihrer damaligen Umstände zwar verständlich erscheint, aber eben auch die Richtung des Umgangs mit der gesamten Kriegsjugendgeneration prägte: "Die deutsche Jugend ist durch die verbrecherische Schule Hitlers gegangen" und "zu Schandtaten mißbraucht" worden. Einen Ausweg aus dieser Lage sah er ganz mechanistisch darin, "die Herzen und Hirne unserer Jugend" von "chauvinistischem Unrat" zu befreien und damit den "deutschen Namen wieder reinzuwaschen". Das "Spiegelbild der Umformung der jungen Generation" sollte ihr Einsatz "bei den Aufräums- und Instandsetzungsarbeiten, bei der Umschulung aufs Bauhandwerk, bei der Einbringung der Ernte" sein (HONECKER 1977a, S. 33f.).

*Arbeit als Sühne also.* Dabei sollte diese "mißbrauchte Masse" von den "jungen Kämpfern gegen den Hitlerismus", deren "Fahne und Vermächtnis uns heilig ist" - also auch von ihm - geführt werden. Dieser "Geist aufrechter Gesinnung" sollte, so HONECKER, "die Herzen der jungen Generation entzünden" und "eine einige und freie deutsche Jugendbewegung" schaffen. Dort wären dann die "aufrechten jungen Deutschen" mit "den Jugendlichen zur gemeinsamen Arbeit vereint, die ehrlich mit dem Ungeist der HJ gebrochen haben". Die ehemaligen HJ-Mitglieder hätten "keine höhere Pflicht" als "die Generation zu sein, die gutmacht, was die Naziführer an unserem Volk veründigt haben" (zit. nach: Partei und Jugend 1986, S. 231f.).

Für HONECKER und die KPD-Führung war gänzlich undenkbar, daß die von ihnen angesprochenen Jugendlichen das Geschehen im Dritten Reich individuell unterschiedlich - *auch positiv* - erfahren haben könnten, daß sie jugendspezifische Erfahrungen, Erlebnisse und Denkprozesse durchgemacht hatten, die Bestandteil ihrer Persönlichkeit - auch humanistischen Charakters - waren. So wurden den Jugendlichen alle angenehmen Erfahrungen aus der Zeit der NS-Diktatur einfach abgesprochen. Lediglich "in der Zeit vor 1933", als in Deutschland "viele selbständige Organisationen bestanden", gab es "große Erlebnisse", an die "viele von uns [d.h. schon allein vom Alter her nur Kommunisten und Sozialdemokraten] noch mit Freude zurückdenken" (HONECKER 1977a, S. 32). Nunmehr komme es deshalb darauf an, "in der deutschen Jugend das von den Nazis getötete Gefühl für Recht und Unrecht, Wahrheit und Lüge, Sittlichkeit und Verbrechen neu zu erwecken, die Naziideologie aus ihren Köpfen zu entfernen" und "die deutsche Jugend zu ehrlichen, aufrechten Menschen zu entwickeln". Dazu geben die Kommunisten und die sowjetischen Besatzer als "Ausdruck großen Entgegenkommens" der "jetzigen jungen Generation, die niemals das Recht ihres freien, demokratischen Zusammenschlusses" besaß, "die Möglichkeit, mit Hilfe der Jugendausschüsse an der Reinigung ihres Lebens vom faschistischen Unrat und an der Neugestaltung ihrer Zukunft mitzuarbeiten".<sup>14</sup>

Den derart unterschiedslos stigmatisierten Jugendlichen, die oft gar nicht wußten, warum sie nun im Unrecht sein sollten, hatten sie doch in ihrem Selbstverständnis lediglich ihre Pflicht erfüllt, wurde jetzt eine partielle Absolution zuteil und das Angebot unterbreitet, am Neuaufbau unter kommunistischer Führung teilzuhaben. Die wenigen "Jugendlichen, die sich dem Zwang der Hitler-Jugend entzogen hatten", stünden sowieso schon objektiv "in einer Reihe mit den Mitgliedern der kommunistischen Jugend". Darüber hinaus, so HONECKER, "reichen wir jedem einfachen Mitglied der ehemaligen HJ und des Bundes Deutscher Mädel unsere Hand zu gemeinsamer Arbeit am Wiederaufbau, denn sie sind ebenso Betrogene wie unser ganzes Volk ... Auch jedem unteren HJ- und BDM-Führer reichen wir unsere Hand, wenn er es ehrlich und aufrichtig mit Deutschland meint" (HONECKER 1977b, S. 22f.).

Das kommunistischerseits anfänglich zumeist ehrliche Bemühen zur Integration aller Kräfte in den Wiederaufbau und in die Schaffung der entsprechenden Organisationen schloß zunächst auch die jungen Christen ein, bevor diese seit 1952 massiv verfolgt und als "Feinde" angeprangert und ausgegrenzt wurden.<sup>15</sup> Im Dezember 1945 warb HONECKER noch um die Sympathien der jungen Christen beider Konfessionen: "Die Verschiedenartigkeit des Glaubens und des weltanschaulichen Bekenntnisses sind für uns kein Grund zur Trennung. Wir sind auf diesem Gebiet für volle Toleranz."<sup>16</sup>

Nachdem diese Art von Werbungsversuchen nicht die gewünschten massenhaften Beitritte zu den Jugendausschüssen und der im März 1946 gebildeten FDJ zur Folge hatten - einen Monat nach der FDJ-Gründung waren "erst" 175.000 Jugendliche Mitglied -, versuchte der Jugendsekretär der KPD, PAUL VERNER, im April 1946 den führenden Genossen ein differenzierteres Bild der Kriegsjugendgeneration nahezubringen und sie zu entsprechendem Vorgehen zu veranlassen. Er warnte vor Einseitigkeiten und schnellem Wunschdenken: Die Masse der Jugend scheine "an der Schwere der Gegenwart zu verzweifeln", sie sehe "in ihrer Mehrheit keinen Weg in die Zukunft". Wollte man, so VERNER, "ein Bild von den ideologischen Stimmungen unter der Jugend malen, so genügt weder die weiße noch die schwarze Farbe, sondern man braucht die ganze Farbenskala. Zwischen Gut und Böse, Positivem und Negativem liegen viele Abstufungen. Es gibt den Teil der Jugend, der sich entschieden für den Wieder- und Neuaufbau unserer Heimat einsetzt, und wir haben große Massen von Jugendlichen, die abseits und apathisch dastehen. Wir finden schließlich die große Masse der Jugend, die sich von den Ereignissen treiben läßt. Das ist nicht verwunderlich. Zwölf Jahre nazistische Erziehung haben in der Denkart der Jungen und Mädel tiefe Wurzeln geschlagen. Das faschistische Gedankengut aus den Hirnen unserer Jugend herauszureißen ist ein tiefgehender und langwieriger Prozeß." Und weil sich kaum andere Jugendliche auf dem Rekrutierungsfeld der FDJ befanden, warb auch VERNER um die ehemaligen jungen Nationalsozialisten: "Viele Mitglieder der Freien Deutschen Jugend waren ehemals in der Hitler-Jugend oder im BDM. Und allen jenen HJ- und BDM-Mitgliedern, die heute noch abseits stehen, reicht die FDJ eine offene Hand und ruft ihnen zu:

Schlagt ein! Kommt in die Freie Deutsche Jugend, stellt eure jungen Kräfte in den Dienst des Fortschritts, für unser Volk und unser Land. Jene aber, die zu dem besoldeten Führungsstab der nazistischen Jugendverderber gehörten, haben keinen Platz in der Organisation der FDJ. Sie haben nicht einmal Platz in der Freiheit, sondern ihr Platz ist im Gefängnis" (VERNER 1946, S. 119ff.).

Um die Mitgliederwerbung zu verstärken, sprachen führende Parteifunktionäre auf dem ersten FDJ-Kongreß im Juni 1946 die gesamte Kriegsjugendgeneration von der Schuld und Verantwortung für die Taten des Dritten Reiches frei und erhofften sich davon eine mobilisierende Wirkung auf die HJ-Generation. Nachdem die FDJ nun bereits eine Viertelmillion Mitglieder besitze und damit "bereits eine Bresche in die Reihen der nichtorganisierten Jugend geschlagen" wurde, strebte man endlich einen zählbaren Einbruch bei den ehemaligen HJ-Angehörigen an. Und so war HONECKER auf dem I. Parlament der FDJ im Juni 1946 plötzlich ganz entschieden der "Auffassung, daß die Jugend mit den Kriegsverbrechern nicht gleichzusetzen ist. Die Jugend wurde von ihnen mißbraucht, ... irreführt" (zit. nach: Partei und Jugend 1986, S. 273ff.). OTTO GROTEWOHL ging noch einen Schritt weiter und lehnte es, zugleich als Reaktion auf westliche Vergangenheitsbewältigungsversuche, ab, "die Jugend für irgend etwas verantwortlich zu machen, was sie nicht verantworten kann. Wir lehnen es ab, sie verantwortlich zu machen für Gedanken und Handlungen, die sie nicht veranlaßt hat. Wir lehnen auch jene hochtönende, in den westlichen Gebieten jetzt vertretene Parole ab, man müßte eine politische Amnestie für die Jugend erlassen. Wir brauchen für euch keine Amnestie; denn wir haben euch nicht einen Tag und nicht eine Stunde verurteilt, und wir denken nicht daran, das zu tun" (GROTEWOHL 1950 S. 24f.).

Diese Entlastungsbestrebungen waren Teil einer komplexen Mobilisierungsstrategie. Zum einen sollte die Erfassung eines Großteils der ostdeutschen Jugend in der FDJ und deren Anleitung durch die KPD erreicht werden und zum anderen wurde versucht, besonders die Jugendlichen über den Anreiz der materiellen Interessiertheit und der ideologischen Überzeugung in die Produktion und die Prozesse des Wiederaufbaus zu integrieren. Am 21. November 1945 hielt der KPD-Vorsitzende und spätere Staatspräsident der DDR, WILHELM PIECK, vor den kommunistischen Jugendfunktionären der Antifaschistischen Jugendausschüsse eine für die folgende Entwicklung bedeutsame und programmatische Rede, in der er den versammelten Jungkommunisten die Richtlinien der künftigen Jugendpolitik der KPD vermittelte, wobei er inhaltlich an die Strategie von 1935 anknüpfte. Die jetzige Hauptaufgabe lautete: "Wir müssen alles tun, um uns die Führung der Jugend zu sichern." Dabei erscheine "die Gewinnung der Jugend" und ihre "Loslösung vom Hitlerfaschismus" zunächst als eine "fast unlösbare Aufgabe", angesichts der "raffinierten Methode der Nazis, die Jugend ... ganz in ihren Bann zu ziehen". PIECK appellierte deshalb an die kommunistischen Jugendfunktionäre, "mit festem Willen" nun ihrerseits "die Mittel und Methoden ausfindig zu machen und anzuwenden, mit denen wir die Aufmerksamkeit der Jugend er-

wecken (und) ihre Begeisterung hervorrufen". Warum, so PIECK rhetorisch, sollten die Kommunisten mit ihrer "Weltanschauung des Marxismus-Leninismus nicht viel mehr die Jugend gewinnen, als es den barbarischen Hitlerfaschisten ... gelang?" Man müsse "der Jugend ein neues Lebensideal geben" und ihr "Lebensbedingungen verschaffen, die ihr wirtschaftlichen und kulturellen Aufstieg ermöglichen ... und eine ständige Verbesserung ihrer materiellen Lage" gestatten. Das "neue Lebensideal ... kann nur das des Sozialismus sein, ... so wie er in der Sowjetunion verwirklicht wurde". Dazu müsse die Jugend von den jungen Genossen an die Partei herangeführt werden mit den beiden Losungen: "Jugend in die Partei" und "Wir sind die Partei der Jugend" (PIECK 1965, S. 251-254).

Unmittelbar nach der Gründung der FDJ bekräftigte HONECKER den demagogisch-taktischen Verzicht der Kommunisten auf eine eigene Jugendorganisation mit dem Hinweis, daß "in der Jugend die Sehnsucht nach Sozialismus schlummere". Und zur "Gewinnung der Jugend für die großen Lehren des Sozialismus" benötige die SED keinen eigenen Jugendverband. "Die Partei wird selbst der Magnet sein, der die aktive Jugend mit unwiderstehlicher Gewalt anzieht" (HONECKER 1977a, S. 33). Doch die Anziehungskraft der Kommunistischen Partei war nicht so stark, wie man wünschte. Unmittelbar nach der Vereinigung von SPD und KPD zur SED im April 1946 betrug der Anteil der bis zu 21 Jahre alten Parteimitglieder erst 6 %, und noch zu Beginn der 50er Jahre waren fast 70 % der SED-Mitglieder älter als 40 Jahre; die Parteiführung konstatierte intern besorgt eine "Tendenz der Überalterung" (IfGA ZPA, NL 62/83).

Die Ablehnung der Partei durch die Kriegsjugendgeneration hatte verschiedene Ursachen. So konstatierte auch PAUL VERNER, Jugendverantwortlicher im Parteivorstand der SED, daß die Partei nicht die Sprache dieser Generation treffe (WIDMER 1966). Begriffe wie "Blut", "Rasse", "Staat", "Mut", "Härte", "Wille", "Ehre", "Treue", "Glaube", aber auch "Schicksal", "Disziplin", "Ordnung", "Kameradschaft", "Leistung", "Einsatz" und "Opfer" waren als belastet verpönt und Worte wie "Volk", "Sozialismus", "Vaterland" oder "Freiheit" hatten eine andere Bedeutung bekommen. VERNER war sich darüber klar, "daß die großen Massen unserer jungen Generation mit den Begriffen unserer Zeit nichts anzufangen wissen. Demokratie z.B. ist für viele noch ein Schlagwort, dessen Inhalt sehr verschieden ausgelegt wird" (VERNER 1946, S. 121f.). Ebenso wie der Terminus "Demokratie", der im Dritten Reich eher pejorativ für die "westlichen Plutokratien" verwandt und nun als etwas erstrebenswertes angepriesen wurde, erfuhr auch "Sozialismus" einen nicht leicht nachvollziehbaren Bedeutungswandel. Untrennbar verknüpft mit der eigenen Vergangenheit im National-Sozialismus, und damit eigentlich als verwerflich zu betrachten, sollte man sich nun erneut auf einen Sozialismus einlassen, diesmal angeblich auf den wahren. VERNER 1946: "Die Jungen und Mädel, die im vergangenen Jahr zu unserer Partei stießen, kamen nicht als Sozialisten. Ihre Vorstellungen vom Sozialismus sind noch sehr nebelhaft ..., behaftet mit den Vorstellungen des Pseudosozialismus der Nazis" (zit. nach: Partei und Jugend 1986, S. 257).



Als fast einzige, wenn auch mißbrauchte Sinngebungsinstanz blieb nur das "Vaterland". Doch auch das war, aus Sicht der Kriegsjugendgeneration im Osten, geschlagen, besiegt, zerstückelt und von den Russen, den Feinden von gestern, besetzt. Vor allem aber auch neue Begriffe und deren pragmatische Instrumentalisierung spielten eine nicht zu unterschätzende Rolle. Termini wie "Antifaschismus", "Entnazifizierung", "Demokratisierung" und "Friedenssicherung" hatten, zumal in der damit beabsichtigten Verwischung der eigentlichen Probleme, eine geradezu zwanghaft mobilisierende Funktion auf die ostdeutsche Nachkriegsgesellschaft, da gegen sie, nach den gerade gemachten Erfahrungen, nichts einzuwenden war; andererseits ließen sich mit der pragmatischen Instrumentalisierung dieser Termini jegliche nicht-systemkonformen Meinungen und Personen eliminieren (WEBER 1982, S. 39f.).

Doch wurden in der gesamten SBZ Aussagen über den Sozialismus, geäußert in einer ersten Sieges euphorie, seit 1946 aus taktischen Gründen vorerst unterlassen und erst 1952 wieder aktiviert. Auch HONECKERS Aufruf "Jugend und Sozialismus" vom März 1946 (HONECKER 1977a, S. 32ff.) verschwand in der Versenkung. Statt dessen versuchte nun die gerade gebildete SED, sich als "Partei der Jugend" darzustellen, um die kurz zuvor noch als dumpfe, verführte Masse deklarierte Kriegsjugendgeneration zum wahren Sozialismus zu bekehren. Im Manifest des Vereinigungsparteitags von KPD und SPD hieß es: "Die deutsche Jugend ist unsere Hoffnung. In euren Händen wird die Zukunft des Vaterlandes liegen. Unsere Weltanschauung muß der Glaube der jungen Generation werden. Hier findet ihr die höchsten Ideale ... Die Sozialistische Einheitspartei, diese junge, vom Leben durchpulste Kampfpartei, ist deshalb eure Partei, die Partei der deutschen Jugend ... Wir appellieren besonders an die Jugend", damit "sie in unserer Partei die große Führerin sieht, der sie folgen muß" (Protokoll 1946, S. 170, 204). Doch diese Jugend war noch bis vor kurzem einer anderen "Partei der Jugend" und einem anderen großen Führer gefolgt, und war jetzt, 1945/46, noch nicht bereit, sich auf einen neuen einzulassen.<sup>17</sup>

## 7. Die soziale Integration der Kriegsjugendgeneration

Hier nun begann der zweite Teil der komplexen *Mobilisierungsstrategie*, von der man sich über die *Eingliederung der Jugendlichen* in die landwirtschaftliche und industrielle Produktion *zugleich* eine *Mobilisierung der Älteren* versprach. Zur raschen Integration der Kriegsjugendgeneration in die Volkswirtschaft und das öffentliche Leben wurde an ihren Schuldkomplex appelliert (schizophrene Situation: sie sollten wiedergutmachen, was an ihnen verbrochen worden war) und zugleich auf ihren Elan und ihre Begeisterungsfähigkeit spekuliert; und diese Jugendlichen sollten durch einen geschickt geschürten Generationskonflikt gleichzeitig zur Mobilisierung der älteren Generationen beitragen. Gleichzeitig versprachen sich die führenden Kommunisten von

der geschickten Funktionalisierung des Faktors "Jugend" einen entscheidenden Beitrag zur Nivellierung und Egalisierung der Gesamtbevölkerung, eine Konzeption, die als ehemalige These von der Volksgemeinschaft im Dritten Reich nun eine erneute Konjunktur erfuhr; auch damals kam der Jugend eine Katalysatorfunktion bei der "Einigung des Volkes" zu (BUDDRUS 1989, S. 78f.). So forderte der Parteivorstand der SED nur zwei Jahre nach dem Ende der NS-Diktatur: "Wenn wir ... von der Einheit des Volkes sprechen, [müssen] wir uns darüber klar sein, daß gerade die Jugend das stärkste Bindemittel dieser Einheit sein kann und dazu werden muß", um "in Zukunft alle jene Hindernisse [zu] beseitigen, die heute noch mit ihren vielen Vorurteilen die Menschen des schaffenden Volkes voneinander trennen" (Parteivorstand 1947, S. 114).

Bei den Bemühungen zur Integration der Kriegsjugendgeneration, in einer Zeit der Not, des Schwarzmarkthandels, der steigenden Jugendkriminalität und niedriger Arbeitsmoral junger Leute, spielten auch ganz pragmatisch ökonomische Faktoren und Arbeitskräfteelenkungsbestrebungen in der SBZ eine herausragende Rolle. So formulierte HONECKER schon im Juli 1945, daß die "Schaffung einer ernsten, verantwortungsvollen Einstellung der deutschen Jugend zur Arbeit" die "Voraussetzung für das Gelingen des Aufbauwerkes" sei. "Maurer, Zimmermann, Tischler, Dachdecker, Bauer und Erntehelfer" zu werden, müsse "eine Ehre" für die ehemaligen HJ-Angehörigen sein. Bei "der Arbeit auf den Trümmerplätzen, in den neu in Gang gekommenen Fabriken, auf den Bauplätzen, in den Lehrwerkstätten und im Ernteeinsatz" zeige sich ihr Wille zum Neuanfang; zusätzlich könnten sie "in der FDJ beweisen, daß sie aus der Vergangenheit gelernt haben" (zit. nach: Partei und Jugend 1986, S. 230f.). Außerdem war es ein Ziel der kommunistischen Jugendfunktionäre, "zehntausende wirklich befähigter Jungen und Mädchen für die Lehrerausbildungsseminare zu stellen", um eine "lebendige Brücke von der Schule zur Jugendbewegung zu schlagen" (HONECKER 1977b, S. 26).

Auf ihrem 1. Kongreß erhob die FDJ 1946 - nach Abstimmung mit der SED und "im Namen der jungen Generation" - einen "Anspruch auf vier Rechte", die zu gewähren "Pflicht aller demokratischen Organe" sei: einen Anspruch auf "die politischen Rechte, das Recht auf Arbeit und Erholung, das Recht auf Bildung, das Recht auf Freude und Frohsinn" (Dokumente und Beschlüsse 1951, S. 12f.). Diese auf dem 1. Parlament der FDJ beschlossenen "Grundrechte der jungen Generation" übten tatsächlich eine mobilisierende Wirkung auf erhebliche Teile der Jugend aus und brachten die bürgerlichen Parteien und Politiker mit ihren traditionellen jugendpolitischen Vorstellungen deutlich ins Hintertreffen. Noch unmittelbarer wirkte die von FDJ und SED verkündete Losung "Gleicher Lohn für gleiche Arbeit", die von der SMAD als Befehl Nr. 253 mit Gesetzeskraft ausgestattet worden war. Sie elektrisierte zahlreiche Jugendliche, die damit weniger ideologische Zielvorstellungen verbanden als vielmehr die Möglichkeit sahen, ihren Lebensstandard zu heben. Die Losung "Gleicher Lohn für gleiche Arbeit" wurde in der "Jugendaktivisten-Bewegung" instrumentalisiert. SED und FDJ initiierten zahlreiche

Jugendbrigaden, die mit der Übererfüllung der Arbeitsnormen von teilweise bis zu 300 % einen Wettbewerb auslösen und die älteren Arbeiter mitreißen sollten. Die Parteiführung kannte die "schwächste Stelle der Solidarität unter den Belegschaften" in Bezug auf diese "Normbrecherbrigaden" recht gut; es waren vor allem die Jugendlichen, mit denen die SED versuchte, den geschickt geschürten Generationskonflikt produktiv zu machen. Ausgehend von der Vorstellung, daß "die Jugend große Vorbilder liebt" und "für das Neue leichter zu begeistern" sei, spekulierte man darauf, daß sie nach 1933 in einer Zeit aufwuchs, in der Vorbilder und Begeisterung viel, Traditionen und Grundwerte der deutschen Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung hingegen nichts galten (STÖSSEL 1985, S. 371).

"Bahn frei für die Jugend", so GROTEWOHL, sei von nun ab die Losung, der sich "auf wirtschaftlichem, auf sozialem und politischem Gebiete ... jeder fortschrittliche ältere Mensch zu beugen" habe (GROTEWOHL 1950, S. 181). Den Jugendlichen war in den "Normbrecherbrigaden" die spezielle Rolle zugedacht, in Jugendkollektiven, Jugendschichten und als Einzelaktivisten durch Rekordleistungen und Sonderschichten beispielgebend zu wirken, neue Normen zu prägen und darüber hinaus auch zählbare ökonomische Ergebnisse zu erzielen. Doch viele Betriebsleiter, Brigadiere und Meister, ja selbst Betriebsparteileitungen und Gewerkschaftsführungen leisteten aktiven und passiven Widerstand gegen die Jungaktivisten-Bewegung, in der sie lediglich eine unsolidarische Antreiberei der älteren Kollegen erblickten. Sie versetzten Jugendliche, lösten Jugendbrigaden auf und verhinderten die Einführung neuer Arbeitsmethoden und paralyisierten damit teilweise die Bemühungen von SED und FDJ (STÖSSEL 1985, S. 371ff., 471ff.), aber auch das ehrliche Engagement zahlreicher Jugendlicher. Dennoch brachte der später permanent gelegnete, seinerzeit aber mobilisierte Generationskonflikt als Vehikel der SED-Führung nicht nur ökonomisch zählbare Ergebnisse, er erleichterte auch die politische und wirtschaftliche Integration der Nachkriegsjugendgeneration.

## **8. Die mentalitätsgeschichtliche Generationslagerung der HJ- und der Kriegsjugendgeneration in der SBZ**

Betrachtet man die wenigen erhalten gebliebenen Protokolle der Besprechungen der zentralen FDJ-Führung in Berlin mit den Chefs der fünf Landesleitungen des Jugendverbandes von 1946/47, so geben sie ein beredtes Zeugnis für die *tatsächliche Widersprüchlichkeit der Situation*. So agierten die regionalen Funktionäre in dem Dilemma von realer Situation und oft wirklichkeitsfremden, durch Wunschdenken bestimmten Vorgaben der Zentrale. Nicht nur die sächsischen Funktionäre klagten z.B. im Oktober 1946 darüber, daß die FDJ von zahlreichen Kreisleitungen der SED "abgelehnt" und

als "überflüssige Organisation betrachtet" wird. In Thüringen dagegen sahen die Jugendlichen "die FDJ als Jugend der SED" und lehnten sie deshalb ab. In Brandenburg "schwanke die Partei, die FDJ als Organisation anzuerkennen" und möchte eine "eigene sozialistische Jugendbewegung haben". In Sachsen-Anhalt werden "die jungen Genossen ... von den älteren abgewiesen", u.a. mit dem Argument, "als ihr noch nicht geboren ward, standen wir schon im politischen Leben". In Mecklenburg wurde "unter Beifall" gesagt, daß "die FDJ derselbe Haufen ist wie die HJ". In Rostock wären von 800 SED-Mitgliedern im Alter von 16 bis 25 Jahren nicht mal 80 in der FDJ. Die FDJ-Funktionäre seien in vielen Fällen ungeeignet, die "Jugend zu gewinnen", die Erfolge bei der Arbeiterjugend, deren Interessen man ja hauptsächlich vertrete, seien gering ("nur Tanz und Alkohol" wären zugkräftig) und "innerhalb der Studentenschaft verbündet sich alles, was gegen die SED und FDJ ist".<sup>18</sup> Obwohl 1946/47 noch nicht formuliert, aber für aufmerksame Beobachter sicher schon erkennbar, lehnten "die Vertreter der katholischen Kirche den Totalitätsanspruch der FDJ ab" und würden mit ihr allenfalls in einer Dachorganisation zusammenarbeiten. Von zahlreichen Jugendlichen werde die SED bzw. das Ein-Parteien-System mit dem Hinweis abgelehnt: "Es wäre ein Unglück unseres Volkes, wenn eine Partei die absolute Mehrheit bekommen würde."

Zwar würden die "Grundrechte der jungen Generation" und der Vorstoß der FDJ zur Einführung der 45-Stunden-Woche für Jugendliche von den Jüngeren gern angenommen, aber die älteren Jugendlichen fühlten sich durch die FDJ und die "Grundrechte" nicht angesprochen. Die meisten Jugendlichen hätten "großes Interesse an ihrer Ausbildung zu Facharbeitern", aber das spiegele sich nicht in der ideologischen Situation wider. Die Jugendlichen seien der Meinung, sie arbeiteten "nicht für den Aufbau, nicht für den Frieden" sondern "nur für Reparationen". Wenn ihr "Lebensunterhalt gesichert" sei, "arbeiten sie auch gerne, Ernährung und Kleidung stehen im Vordergrund". Als ungünstig für eine FDJ-Werbung erwiesen sich die "Übergriffe der Besatzungsmacht", weshalb man in zahlreichen Orten Schwierigkeiten habe mit der "Bekämpfung der antisowjetischen Tendenzen unter der Jugend". "Die Russen" würden "so große Anforderungen" an jugendliche Arbeitsleistungen stellen, "die in keinen Einklang mit den Grundrechten der jungen Generation zu bringen sind". Für alle Länder und Provinzen gelte: "Wo die Russen sind, ist das Verhältnis ein schlechtes. Viel und lange Arbeit, ... zahlreiche Verhaftungen" und die Auffassung, "daß die SED eine Angelegenheit der Russen sei" (JA IzJ, A 3822).

Die obersten Jugendfunktionäre beklagten sich über die mangelnde Resonanz ihrer subjektiv zumeist ehrlichen und gutgemeinten Bemühungen unter den Jugendlichen, die nicht so in die FDJ strömten, wie sich die Partei das vorgestellt hatte.<sup>19</sup> SED- und FDJ-Führer, die zur Durchsetzung ihrer jugendpolitischen Konzeptionen auf eine starke Politisierung der Jugendlichen abzielten, waren noch Ende der 40er Jahre permanent mit einem "Hang zum Unpolitischen", einer "Ohne mich"-Einstellung und der Ablehnung einer

neuen Staatsjugendorganisation konfrontiert. Sie fanden, da ein Dialog nicht stattfand bzw. gewünscht wurde, nur selten einen Zugang zur Kriegsjugendgeneration, und dies nur oft in der Form des dozierenden Monologs der Sieger. Zu verschieden waren die Sozialisationen, Prägungen und Erfahrungen der neuen Jugendführer, die meist aus dem sowjetischen Exil oder aus Antifa-Kriegsgefangenenlagern heimkehrten bzw. die Zeit des Nationalsozialismus als Antifaschisten in Deutschland erlebt hatten von denen der Angehörigen der HJ-Generation. Die daraus resultierenden Umgangsschwierigkeiten gestalteten die Kommunikationsbestrebungen, wenn es sie denn gegeben hat, oft monologisch, wobei die FDJ-Funktionäre vielfach keine jugendgemäße, altersspezifische und situationsbezogene Sprache fanden, sondern in den pathetischen Dimensionen des Zeitgeistes und in der Diktion der Parteirhetorik an den umworbenen Jugendlichen vorbeiredeten.

Man war und fühlte sich auf der Seite der Sieger und behandelte die Jugendlichen der Kriegsjugendgeneration undifferenziert als Verlierer, die nun zwar großmütig die Chance bekamen, sich beim Neuaufbau zu "bewähren", dafür aber ihre gesamte Vergangenheit begraben mußten, die, so die Jugendfunktionäre, nur aus "Finsternis und faschistischer Barbarei" bestanden habe. Diese undialektische Verdammung der Vergangenheit und der eigenen Geschichte wurde von vielen Jugendlichen als Raub der eigenen Identität empfunden. So konstatierte die FDJ-Führung denn auch überrascht und besorgt, daß "im Zusammenhang mit den Nürnberger Prozessen z.B. eine ablehnende Haltung der Jugend [eintrete]. Sie ist nicht immer dafür, daß alle Kriegsverbrecher aufgehängt werden sollen" und "diskutieren" darüber, ob ein "Urteil gerecht oder ungerecht" sei (JA IzJ, A 3822). Das scheint nicht verwunderlich; denn die Kenntnisse der Kriegsjugendgeneration über die Verbrechen des Nationalsozialismus waren, wie in der gesamten Gesellschaft, noch gering, und man weigerte sich erschreckt, sie zur Kenntnis zu nehmen und das eigene Maß an Schuld daran zu bestimmen. Außerdem waren die Kontakte zahlreicher Jugendlicher zu ihren ehemaligen HJ-Führern die zum Teil einzig noch stabilen sozialen Bindungen, über die sie verfügten (BUDDRUS 1987, S. 57), und die Männer, über die die Sieger nun zu Gericht saßen, hatten bis vor kurzem noch als hehre Vorbilder gegolten.

Dieser schmerzhafteste Prozeß der Ablösung von der eigenen Vergangenheit und der eigenen Geschichte bot eigentlich die Chance einer grundlegenden individuellen Neu- und Selbstbesinnung, für die in der Welt der Kriegsgefangenenlager und Antifa-Schulen, im Rahmen der Jugendausschüsse und der FDJ kaum Ruhe und Raum vorhanden war und sich dort zumeist in Form von kollektiven Gruppenprozessen abspielte. Die Führungen von FDJ und SED wollten, entgegen ihren eigenen Beteuerungen, keine individuellen Auseinandersetzungsprozesse. Anstelle dessen boten sich die Kommunisten und ihre Organisationen als Ort neuer solidarischer Zusammengehörigkeit und Glaubensgemeinschaft Gleichgesinnter an. Diese kalkulierte Haltung, die Vorspiegelung einer neuen Geborgenheit behinderte individuelle Auseinandersetzungsprozesse. Dahinter verbarg sich das Bestreben, bei den gleichen

Jugendlichen, die in ihrer Mehrheit bis zum Schluß hinter dem NS-Regime standen, durch die Installation einer neuen Weltanschauung mit lediglich umgekehrten Vorzeichen, die scheinbar alles zu erfassen und zu erklären schien, eine ebenso tiefe Identifikation mit dem neuen politischen System zu erreichen.

Man wollte die wenigen, die die Sinnkrise als persönliche und geistige Herausforderung begriffen und die vielen, die in Lethargie und Apathie verharrten und eine Abkehr von jeglicher Politik vertraten, sofort wieder mit emotionalen Appellen zum "Mitmachen" bewegen und zur Akzeptanz von lange vorfabrizierten politischen Glaubenssätzen vereinnahmen und das Gefühl geistiger Leere möglichst rasch mit einer neuen, nunmehr antifaschistischen Ideologie kompensieren (HOLTMANN 1988, S. 186; SCHÖRKEN 1990, S. 109f.). Man wollte nicht erkennen bzw. die Erkenntnis zulassen, daß eine ganze Generation ihre politische Gutgläubigkeit verloren hatte und hoffte ganz mechanistisch, entgegen der für die eigene Ideologie angeblich typischen Dialektik, daß sich der auch im Osten Deutschlands latent skeptischen Grundhaltung der Jugend mit einer neuen, "wissenschaftlich" begründeten und geschlossenen Ideologie begegnen lassen würde. Auch die Schwierigkeiten, miteinander in derselben Sprache über denselben Gegenstand zu reden - nur wenige Begriffe wie "Frieden", "Demokratie", "Antifaschismus", "Vaterland" und eine imaginäre "Einheit" in allen Bereichen der Gesellschaft waren zunächst konsens- und salonfähig -, führten zu dem von der Besatzungsmacht und den führenden deutschen Kommunisten oktroyierten "verordneten Antifaschismus", den die Sieger - aus ideologischen und pragmatischen Gründen - für die einzig mögliche Mobilisierungs- und Integrationsmethode hielten, die die "Besiegten" zumeist dankbar annahmen.

Die inflationäre Flut mehr oder weniger glaubhafter und nachvollziehbarer antifaschistischer Heldenepen und stereotyp-steriler Kämpferbiographien, die nach 1945 den Osten Deutschlands überschwemmten, ließ in diesem Teil des Landes die Zeit des Nationalsozialismus als eine Zeit der permanenten Siege über den Faschismus erscheinen und eröffnete keine Möglichkeiten zur glaubhaften Identifikation mit den wenigen Männern und Frauen der deutschen Widerstandsbewegung, die zudem vorwiegend auf die Kommunisten begrenzt wurde. Der staatlich verordnete Antifaschismus ließ eine persönliche Aufarbeitung und Bewältigung des Nationalsozialismus so auf bequeme Weise unnötig erscheinen und eröffnete der general-amnestierten Jugend und der Bevölkerung die von den herrschenden Kommunisten als Geschenk ans Volk betrachtete Möglichkeit, durch rasche Neuidentifikation mit der kommunistischen Ideologie erneut zu den "Siegern der Geschichte" zu gehören. Diese selbstbetrügerische Praxis einer scheinbaren Faschismusbewältigung "im Vorwärtsschreiten" sollte auch die Anfälligkeit der (deutschen) Massen für demagogische Argumentationsmuster ausnutzen, von denen sich die nach 1945 Herrschenden erneut mobilisierende Wirkungen versprachen. Denn die weitgehende Akzeptanz und willige Reproduktion traditionell autoritärer Herrschaftsformen in Deutschland und die daraus resultierenden hierarchisch

strukturierten Mentalitäten waren eine wichtige Voraussetzung dafür, daß sich nach Kaiserreich und Drittem Reich die Masse der Deutschen im Osten der neuen diktatorischen Herrschaftsform fast widerstandslos unterwarfen. Und das pragmatisch leichtgemachte Verdrängen eigener Verantwortung, die eingleisigen Schuldzuweisungen an Militaristen und Monopolkapitalisten, das schlechte Gewissen eigener Mittäterschaft, Duldung oder Mitläuferei im Nationalsozialismus (HAUER 1993) ließ die herbe Enttäuschung, die man mit dem einen Führer erlebt hatte, so leicht umschlagen in die Vergötzung eines neuen: *Der Führer ist tot, es lebe der Generalsekretär!*

Zwar hatte auch für die ostdeutsche Jugend die NS-Ideologie jede Funktion als Weltanschauungsinstanz verloren, aber die Sockelbestände der "deutschen" Mentalität, die ein Wirksamwerden der faschistischen Ideologie erst ermöglicht hatten, waren nicht über Nacht verschwunden.<sup>20</sup> Da politische Mentalitäten personal und kollektiv viel tiefer verankert sind als Ideologien und deshalb in der Regel auch keinen plötzlichen Wendungen unterworfen sind (SCHÖRKEN 1990, S. 16), bildeten sie im Osten Deutschlands eine der Voraussetzungen für die Internalisierung einer neuen Ideologie mit Totalitätsanspruch. Im Dritten Reich waren Mentalitäten geprägt und verfestigt worden, die sich auch als paßfähig erwiesen für die Adaption an ein anderes, aber wiederum totalitäres Regime, und diese neue Diktatur, die sich als fortschrittliche antifaschistische Alternative ausgab und es partiell auch war, erschien vielen Jugendlichen durchaus als attraktiv, ja verheißungsvoll.

Doch bereits 1953 mußte die FDJ-Führung - damals noch mit beeindruckender Offenheit - feststellen, daß es ihr "bisher nicht gelungen ist, die Masse der Jugend für die aktive Teilnahme am Kampf um die Verwirklichung des Kurses von Partei und Regierung zu gewinnen" und die FDJ "in der letzten Zeit eine ernsthafte Einbuße ihres Einflusses unter der Jugend verzeichnen" mußte (JA IzJ, A 2498). Damit im Zusammenhang standen auch die von der FDJ-Führung 1953 beschlossenen "Maßnahmen des Verbandes zur Verhinderung der Republikflucht Jugendlicher" (JA IzJ, A 2525). Denn auch zehntausende Jugendliche gehörten zu den hunderttausenden Ostdeutschen, die sich bereits unmittelbar nach der Gründung der DDR, besonders aber ab 1952 dem Zugriff des Staates und der SED, vor allem aber der ideologischen Vereinnahmung durch Flucht zu entziehen suchten.

## Anmerkungen

- 1 Die Reichsjugendführung (1937) über die Typenprägung der HJ-Mitglieder: "Wenn man aber für den Gehalt einer ganzen Organisation die Gestalt ihres Vertreters setzen kann, so geht daraus hervor, daß es gelungen ist, in ihm den Gedanken der Organisation zu verkörpern, d.h. in ihm den Typ zu schaffen. In diesem Typ ist sie selbst so stark ausgeprägt, daß man das ganze schon im einzelnen begreifen kann ... Das geht soweit, daß die Gleichförmigkeit des Denkens sich auch in der Gleichförmigkeit des Äußeren ausdrückt, in der Uniform ... Fragt man einen, so weiß man, was alle sagen ... durch die gleiche grundsätzliche Ausrichtung."
- 2 Die große Mehrheit der jungen Generation in Deutschland begab sich zwar nicht - wie 1914 - in einer euphorischen Hochstimmung in den Krieg hinein; die deutschen Erfolge bis 1941 haben jedoch bei einer systemkonformen Majorität eine veränderte Stimmungslage bewirkt: Der Krieg schien sich auszuzahlen und für die Volksgemeinschaft wie für den einzelnen Jugendlichen sozialen Aufstieg zu bedeuten. So unterlag die Identifikation mit dem Regime zwar zeitlichen, der Ereignisgeschichte folgenden Schwankungen und wies auch inhaltlich und emotional verschieden akzentuierte Graduierungen auf; sie erwies sich jedoch bei der Auslösung der deutschen Aggressionen 1938/39 als stabil und reichte - wenn auch aus zum Teil anderen Gründen - mehrheitlich bis unmittelbar zum Kriegsende im Mai 1945.
- 3 KLÖNNE 1991, S. 26f., meint, daß die gegenwärtige Forschung kaum noch Möglichkeiten zu empirisch gesicherten Antworten besitzt; zu erheblichen Teilen seien die Erfahrungen und Mentalitäten junger Menschen aus jenen Jahren heute nicht mehr exakt zu ermitteln. Vorherrschend ist dennoch die Ansicht, daß bestimmte Mentalitäten des Dritten Reiches für die große Mehrheit der angesprochenen Jugendgeneration "typisch" waren. Es liegt nahe, eine vorherrschende Prägung besonders für jene Jahrgänge anzunehmen, die durch derart einschneidende Erlebnisse, wie sie die Kriegsvorbereitung und -führung darstellten, nachhaltig beeinflußt wurden.
- 4 Alle Differenzierungen in der Wahrnehmung und in den Gefühlswelten der Jugendlichen der Kriegsgeneration wirkten letztlich jedoch nicht, daß eine breite system-oppositionelle Strömung oder Bewegung aufgekommen wäre; der Herrschafts- und Kriegsapparat des nationalsozialistischen Deutschland blieb bis ins Frühjahr 1945 weitgehend funktionsfähig. In Übereinstimmung mit dem Verhalten der Gesamtgesellschaft erlangten auch die im Jugendbereich eher marginalen Aktivitäten von Widerstand und Opposition (JAHNKE 1985) keinen bestimmenden Einfluß auf die generelle politische Mentalitätsentwicklung der Mehrheit der Jugend und auf die Entstehung eines kritischen Massenbewußtseins.
- 5 Die Zurückdrängung der traditionellen und die Etablierung von spezifisch nationalsozialistischen Sozialisationsinstanzen (HERRMANN 1985), die immer stärker als Normalzustand erlebte Ausnahmesituation des Krieges (RUSINEK 1989) und auch das Erlebnis der Kriegsgefangenschaft wirkten - da zur "Generalausstattung der Erziehung" die Identifikation mit der Nation als etwas "höherem Ganzen" gehörte - ebenso generationsspezifisch und -prägend wie die gemeinschaftlich und mehrheitlich als Zusammenbruch empfundene Zerschlagung des Dritten Reiches.
- 6 Zwar waren auch dort durch die Zerschlagung der NS-Diktatur wichtige Lebensgrundlagen einfach weggebrochen; aber immerhin stellte sich im Westen rasch



das alte Sozialsystem wieder her. Parallel zum Auftreten und zur Wiederinstallation der alten (kapitalistischen) Ungleichheiten und Gegensätze erfolgte die Integration aller Gesellschaftsschichten in die traditionell angestammten Plätze, einschließlich vieler ehemaliger NS-Kader.

- 7 Damit hofften auch die deutschen moskautreuen Kommunisten, ihre Eigeninteressen stärker ins Spiel bringen zu können. Da sie von der Besatzungsmacht schrittweise Führungspositionen übertragen bekommen hatten, waren ihre Intentionen mehr und mehr auf den Ausbau dieser Macht und damit letztlich auf die Eigenstaatlichkeit der SBZ gerichtet. Die sowjetische Besatzungsmacht unterstützte nun in Gestalt der SMAD, der Sowjetischen Militäradministration in Deutschland, verstärkt die Strategien der SED zur Herrschaftserringung und -sicherung in ihrer Besatzungszone, wobei sich diese wiederum streng an die sowjetischen Vorgaben zu halten hatte, die nur sehr geringe Spielräume boten.
- 8 Bei einer Zahl von 338.000 Jungarbeitern bis zu 18 Jahren und 334.000 Lehrlingen bedeutet die Zahl von 66.000 jugendlichen Arbeitslosen im Jahr 1948 eine Rate von nahezu 10 %. Berechnet nach: IfGA ZPA, NL 182/1178, Bl. 8f.
- 9 Die SBZ glich in diesen Jahren der großen Flüchtlingsströme einem riesigen Auffang- und Durchgangslager, dessen katastrophale wirtschaftliche Situation die allgemeine Lage weiter verschärfte. Aus dem ohnehin stärker agrarisch strukturierten Osten Deutschlands wurden große Teile nicht zerstörten Industrie- und Infrastrukturpotentials als Reparationsleistungen in die sowjetische Volkswirtschaft eingegliedert (ZANK 1987, S. 18ff., 58ff.).
- 10 SCHÖRKEN 1990, S. 142, bemerkt zutreffend: "Nicht das politische, sondern das kulturelle Leben war der eigentliche Quell des Neuanfangs ... Indirekt ermöglichten die künstlerischen Erfahrungen aber auch politische Einsichten. Wer Picasso sah und sich an Ziegler erinnerte, wer Thomas Mann las und daneben Blunck, für den war ... jedes weitere Wort der Auseinandersetzung überflüssig."
- 11 Nach dem SPD-Verzicht am 19.6.1945 erklärte auch Walter Ulbricht im Auftrag der KPD am 25.6.1945: "Wir verzichten auf die Schaffung eines kommunistischen Jugendverbandes, denn wir wollen, daß eine einheitliche, freie Jugendbewegung entsteht." Zit. nach: Partei und Jugend 1986, S. 230.
- 12 Vgl. die entsprechenden Argumentationen von WALTER ULBRICHT und WILHELM PIECK, In: Tägliche Rundschau, 6.3.1946, 6.6.1946, 12.6.1946, 21.6.1946.
- 13 Noch 1954 gehörten ca. 14 % der SED-Funktionäre vor 1945 der NSDAP bzw. ihren Gliederungen an. Bei den Parteimitgliedern werden die durch personelle Kontinuität möglicherweise übertragenen Mentalitäten noch deutlicher sichtbar. So gehörten z.B. 26,5 % aller SED-Mitglieder des Bezirks Magdeburg vor 1945 nationalsozialistischen Formationen an; im Bezirk Halle waren es 34,3 % und im Bezirk Erfurt gar 35,8 %. Der Kreis Wernigerode wies mit 46 % ehemaligen Nationalsozialisten die höchste regionale Konzentration in der SED auf (IfGA/ZPA, IV 2/5/25, IV 2/5/1371).

Über derlei störende Argumente, geäußert oft von Kommunisten und Sozialdemokraten, die die Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland erlebten, setzte sich die aus dem Moskauer Exil kommende Führungsmannschaft der KPD hinweg. So hielt Ulbricht den nichtemigrierten Parteimitgliedern vor, sie hätten - mangels theoretischer Fortbildung - keine Kenntnis von der "Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Theorie des Marxismus-Leninismus". Er sprach ihnen außerdem - trotz emsiger Schulungstätigkeit inner- und außerhalb der NS-Haftanstalten - das Prädikat ab, geschulte Marxisten-Leninisten zu sein. Dieses Verdikt erfüllte eine doppelte Funktion: Es ermöglichte den Moskauer Remigranten, sich erneut die Führungspositionen zu sichern, und half gleichzeitig, die

große Vielfalt der gesellschaftspolitischen Erwartungen und Aktivitäten der Mitgliedschaft zu eliminieren und diese auf die Moskauer Linie festzulegen (STÖSSEL 1985, S. 22f.).

- 14 Aus der Erklärung ERICH HONECKERS vom 31. Juli 1945, unmittelbar nach der Genehmigung der SMAD zur Schaffung von Jugendausschüssen, zit. nach: Partei und Jugend 1986, S. 232ff.
- 15 Vgl. dazu z.B. das Geheimpapier des Zentralrats der FDJ über die Verfolgung der Jungen Gemeinde vom 25.7.1952, In: JA IZJ, A 2517.
- 16 ERICH HONECKER am 3.12.1945 vor den Leitern der Jugendausschüsse, zit. nach: Partei und Jugend 1986, S. 241ff.
- 17 Hinzu kam, daß breite Teile der Parteimitgliedschaft sich aus verschiedenen Gründen nicht mit dem neuen "Jugendkult", der Hervorhebung der Jugend aus den anderen Bevölkerungsschichten anfreunden konnten. Bestärkt durch die Senkung der Altersgrenze zum Eintritt in die Partei von 18 auf 16 Jahre Ende 1945, fürchteten viele Alt-Genossen und ehemalige illegale Kommunisten, daß die neuen jugendlichen Kader sie aus ihren Positionen, aus der politischen Arbeit und Verantwortung verdrängen könnten. Selbst mittlere Parteikader solidarisierten sich mit den Alt-Genossen und hielten gezielt Jüngere von verantwortlichen Posten, Mitspracherechten und Führungspositionen fern. Sie hintertrieben den Parteischulbesuch - eine Karrierevoraussetzung - von jüngeren SED-Mitgliedern und FDJlern und wandten sich gegen Funktionsübernahmen durch Jung-Genossen. Mitglieder an der Parteibasis lehnten eine Zusammenarbeit mit der FDJ ab und bezogen sich dabei auf eine unterstellte Nazi-Vergangenheit der meisten FDJler und auf die allgemeine politische Unreife der Jugend (STÖSSEL 1985, S. 187ff., 328ff., 521ff.).

Eine Reihe von Orts-, Kreis- und Betriebsleitungen der SED und zahlreiche auch jüngere Parteimitglieder forderten zudem eine SED-eigene Parteijugendorganisation und hatten dabei nicht erkannt, daß ihre Führung gerade dies anstrebte, wenn auch vor der breiten Öffentlichkeit getarnt. Teile der SED-Basis knüpften mit der Forderung nach einer eigenen Jugendorganisation an ihre Erfahrungen aus der Weimarer Republik an, wonach sich junge Menschen leichter von einer autoritären Führung lenken ließen, gerade weil ihnen "das feste theoretische Fundament" und die "politische Erfahrung" fehlten. Sie lehnten die FDJ als "zu breit" und als "weltanschaulichen Mischmasch" ab. Doch die SED-Führung gab dem Verlangen nach einer eigenen Parteijugendorganisation vor allem aus zwei Gründen nicht nach: Zum einen brauchte sie die FDJ als Transmissionsriemen ihres Willens auf den gesamten Jugendbereich, denn sie wollte ja nicht nur die wenigen jungen kommunistisch orientierten Sympathisanten ansprechen. Deshalb sollten die jungen Parteimitglieder, von den älteren unterstützt, gerade in der FDJ wirken und dort die Durchsetzung der Parteibeschlüsse sicherstellen. Zum anderen hatten die jungen Partei- und FDJ-Mitglieder innerhalb der SED eine analoge Aufgabe: "Ohne politische Erfahrung, leichter lenk- und begeisterungsfähig, sollten sie insbesondere im Produktionsbereich die älteren SED-Mitglieder auf die Linie der Führung zwingen. Das konnten sie besser innerhalb der eigenen Parteiorganisation und nicht in einer Sonderorganisation erreichen" (STÖSSEL 1985, S. 329f.).

So wandte sich die SED-Führung gegen den "scheinbar verlockenden Gedanken, eine eigene, mit der Partei ideologisch fest verbundene Jugendorganisation zu entwickeln". Es ließe sich, so der Parteivorstand der SED 1947, ein "sozialistischer Jugendverband denken", aber, so demagogisch weiter: "wir sind doch auch für die noch abseits stehende Jugend verantwortlich" und "können doch nicht

- den bewußtesten, fortschrittlichsten Teil der Jugend in einer eigenen Organisation von der Masse der Jugend abschließen" (Parteivorstand 1947, S. 113f.).
- 18 Auszüge aus den vertraulichen Besprechungen der FDJ-Zentrale mit den FDJ-Landesleitungen 1946/47. In: JA IZJ, A 3822.
  - 19 Der Organisationsgrad erreichte nach starken Schwankungen 1947/48 erst im Herbst 1949 die Marke von 37 % und überschritt stabil erst in den 60er Jahren die 50 %-Stufe, um 1978 auf nahezu 70 % anzusteigen; dies geschah jedoch erst, als die FDJ-Mitgliedschaft für nahezu jede Form des gesellschaftlichen Aufstiegs obligatorisch wurde (ZILCH 1992, S. 63f.).
  - 20 So konstatierte der Parteivorstand der SED 1947, daß es "verfehlt wäre, anzunehmen, daß selbst in der Ostzone die Gedankengänge der Naziideologie schon ausgerottet wären ... Wir klagen die Jugend deshalb nicht an", aber man hielt es für möglich, sie von "diesem Ungeist zu befreien und sie mit ... der hohen sittlichen Idee des Sozialismus zu erfüllen" (Parteivorstand 1947, S. 99, 111).

## Quellen

### 1. Ungedruckte Quellen

Institut für Geschichte der Arbeiterbewegung, Zentrales Parteiarchiv Berlin  
(IfGA ZPA) - früheres Archiv des Zentralkomitees der SED  
IV 2/5/25, 2/5/1371, 2/16/6  
NL 62/83, 182/1178

Jugendarchiv beim Institut für zeitgeschichtliche Jugendforschung Berlin (JA IzJ) -  
früheres Archiv des Zentralrats der FDJ  
A 424, 2498, 2517, 2525, 3822

### 2. Gedruckte Quellen

- ACKERMANN, A.: Der Kampf der Partei um die werktätige Jugend. In: Die Brüsseler Konferenz der KPD (3.-15. Oktober 1935). Berlin 1975, S. 339-371.
- Dokumente und Beschlüsse der FDJ. Bd. I, Berlin 1951.
- Dokumente und Materialien zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung. Reihe III, Bd. I: Mai 1945 - April 1946. Berlin 1963.
- FRIEDLÄNDER, E.: Deutsche Jugend. Fünf Reden. Hamburg 1947.
- GOLOVCHANSKY, A., u.a. (Hrsg.): "Ich will raus aus diesem Wahnsinn". Deutsche Briefe von der Ostfront 1941 - 1945. Aus sowjetischen Archiven. Mit einem Vorwort von WILLY BRANDT. Wuppertal/ Moskau 1991.
- GROTEWOHL, O.: Ruf an die Jugend. In: DERS.: Im Kampf um eine einige Deutsche Demokratische Republik. Reden und Aufsätze. Bd. I: 1945 - 1949. Berlin 1950, S. 24-31.
- HASS, K. (Hrsg.): Jugend unterm Schicksal. Lebensberichte junger Deutscher 1946 - 1949. Hamburg 1950.

- HELLFELD, M.v./ KLÖNNE, A.: Die betrogene Generation. Jugend in Deutschland unter dem Faschismus. Quellen und Dokumente. Köln 1985.
- HONECKER, E.: Neues Leben - Neue Jugend. In: Tägliche Rundschau, 8.6.1945.
- HONECKER, E.: Die Jugend vor neuen Aufgaben. In: Tägliche Rundschau, 3.8.1945.
- HONECKER, E.: Jugend und Sozialismus. In: DERS.: Zur Jugendpolitik der SED. Reden und Aufsätze von 1945 bis zur Gegenwart. Berlin 1977, S. 32-34. (a)
- HONECKER, E.: Die Jugend als aktiver Teilnehmer beim Aufbau einer antifaschistisch-demokratischen Ordnung (Dezember 1945). In: DERS.: Zur Jugendpolitik der SED. Reden und Aufsätze von 1945 bis zur Gegenwart. Berlin 1985, S. 22-27. (b)
- JAHNKE, K.H./ BUDDRUS, M.: Deutsche Jugend 1933 - 1945. Eine Dokumentation. Hamburg 1989.
- Partei und Jugend. Dokumente marxistisch-leninistischer Jugendpolitik. Berlin 1986.
- Parteivorstand der SED (Hrsg.): Bericht des Parteivorstandes der SED an den 2. Parteitag. Berlin 1947.
- PIECK, W.: Rededispotion für die Beratung mit Funktionären der antifaschistischen Jugendausschüsse in Berlin am 21. 11. 1945. In: Beiträge zur Geschichte der Arbeiterbewegung (1965), H. 2, S. 251-254.
- Protokoll des Vereinigungsparteitages des SPD und der KPD. Berlin 1946.
- Reichsjugendführung (Hrsg.): Reichsjugendpressedienst Nr. 118. Berlin 30.5.1937.
- STALIN, J.W.: Werke. Bd. 6 u. 8, Berlin 1952.
- Tägliche Rundschau, 1. und 2. Jg. 1945/46.
- ULBRICHT, W.: Das Programm der antifaschistisch-demokratischen Ordnung. In: DERS.: Zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung. Reden und Aufsätze. Bd. II: 1933 - 1946. Berlin 1963, S. 441f.
- VERNER, P.: Bericht über die Jugendarbeit der Partei. In: Bericht über die Verhandlungen des 15. Parteitages der Kommunistischen Partei Deutschlands 19.-20. April 1946. Berlin 1946, S. 119-135.
- Vorstand des FDGB (Hrsg.): Geschäftsbericht des Freien Deutschen Gewerkschaftsbundes 1946. Berlin 1946.
- Vorstand des FDGB Groß-Berlin (Hrsg.): 1. Geschäftsbericht des Freien Deutschen Gewerkschaftsbundes. Berlin 1947.

## Literatur

- BERGER, T./ MÜLLER, K.-H. (Hrsg.): Lebenssituationen 1945 - 1948. Materialien zum Alltagsleben in den westlichen Besatzungszonen. Hannover 1983.
- BUDDRUS, M.: Aspekte der Jugendpolitik. In: GOTSCHLICH, H., u.a. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche aus der DDR. Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Berlin 1991, S. 21-28.
- BUDDRUS, M.: Zur Einbeziehung ehemaliger HJ-Mitglieder in die Arbeit der Antifaschistischen Jugendausschüsse im Jahre 1945. In: Beiträge zur Geschichte der FDJ. Rostock 1987, H. 9, S. 55-61.
- BUDDRUS, M.: Zur Geschichte der Hitlerjugend 1922 - 1939. Diss. Rostock 1989.
- BUTLAR, W. v.: Ziele und Zielkonflikte in der sowjetischen Außenpolitik 1945 - 1947. Stuttgart 1980.
- DUDEK, P.: "Verschlossen bis zur Verbissenheit". Jugend nach 1945. Über die Folgen nationalsozialistischer Jugenderfassung. In: paed. extra. 1986, H. 1, S. 1-24.

- FISCHER, A.: Sowjetische Deutschlandpolitik im Zweiten Weltkrieg 1941 - 1945. Stuttgart 1975.
- FREIBURG, A./ MAHRAD, CH.: FDJ. Der sozialistische Jugendverband der DDR. Opladen 1982.
- HAUER, N.: Die Mitläufer oder Die Unfähigkeit zu fragen. Auswirkungen des Nationalsozialismus für die Demokratie von heute. Leverkusen 1993.
- HERRMANN, U. (Hrsg.): "Die Formung des Volksgenossen". Der "Erziehungsstaat" des Dritten Reiches. Weinheim/Basel 1985.
- HOLTMANN, E.: Die neuen Lassalleaner. SPD und HJ-Generation nach 1945. In: BROZAT, M./ HENKE, K.-D./ WOLLNER, H. (Hrsg.): Von Stalingrad zur Währungsreform. Zur Sozialgeschichte des Umbruchs in Deutschland. München 1988, S. 169-210.
- JAHNKE, K. H. (Leiter des Autorenkollektivs): Geschichte der Freien Deutschen Jugend. Berlin 1983.
- JAHNKE, K. H.: Jugend im Widerstand 1933 - 1945. Frankfurt a.M. 1985.
- JAHNKE, K. H.: Zum Anteil der FDJ an der Gründung der Deutschen Demokratischen Republik. In: Wiss. Zs. der Universität Rostock 19 (1970), G-Reihe, S. 429-438.
- JAIDE, W.: Generationen eines Jahrhunderts. Wechsel der Jugendgenerationen im Jahrhunderttrend. Zur Sozialgeschichte der Jugendgenerationen in Deutschland 1871 - 1985. Opladen 1988.
- KLEIN, M.: Jugend zwischen den Diktaturen. Mainz 1968.
- KLÖNNE, A.: Jugend im Dritten Reich. Die Hitlerjugend und ihre Gegner. Dokumente und Analysen. Düsseldorf 1982.
- KLÖNNE, A.: Deutsche Jugend im Zweiten Weltkrieg. Lebensbedingungen, Erfahrungen, Mentalitäten. In: Deutsche Jugend im Zweiten Weltkrieg. Rostock 1991, S. 25-32.
- KOEBNER, T./ JANZ, R.-P./ TROMMLER, F. (Hrsg.): "Mit uns zieht die neue Zeit". Der Mythos Jugend. Frankfurt a.M. 1985.
- LEONHARD, W.: Die Revolution entläßt ihre Kinder. Frankfurt a.M. 1955.
- LIPPMANN, H.: HONECKER. Porträt eines Nachfolgers. Köln 1971.
- MAASS, W.: Die Fünfzigjährigen. Porträt einer verratenen Generation. Hamburg 1980.
- MAHRAD, CH.: Jugendpolitik in der DDR. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 27 (1975), S. 538-567.
- ROESLER, J.: Der Handlungsspielraum der DDR-Führung gegenüber der UdSSR: Zu einem Schlüsselproblem des Verständnisses der DDR-Geschichte. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 41 (1993), S. 293-304.
- ROSE, A.: Werwolf 1944 - 1945. Stuttgart 1980.
- ROSENTHAL, G.: "... wenn alles in Scherben fällt". Von Leben und Sinnwelt der Kriegsgeneration. Typen biografischer Wandlungen. Opladen 1987.
- ROSENTHAL, G. (Hrsg.): Die Hitlerjugend-Generation. Biografische Thematisierung als Vergangenheitsbewältigung. Essen 1986.
- RUSINEK, B.A.: Gesellschaft in der Katastrophe. Terror, Illegalität, Widerstand. Köln 1944/45. Essen 1989.
- RYTLEWSKI, R./ OPP DE HIPT, M.: Die Deutsche Demokratische Republik in Zahlen 1945/49 - 1980. Ein sozialgeschichtliches Arbeitsbuch. München 1987.
- SCHÄFER, H.D.: Das gesplante Bewußtsein. Deutsche Kultur und Lebenswirklichkeit 1933 - 1945. Berlin 1984.
- SCHESKY, H.: Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend. Köln 1963.
- SCHÖRKEN, R.: Jugend 1945. Politisches Denken und Lebensgeschichte. Opladen 1990.

- SCHRÖDER, K.: Zur Geschichte der Freien Deutschen Jugend in Großbritannien 1939 - 1946. Diss. Rostock 1988.
- STIPPEL, F.: Die Zerstörung der Person. Kritische Studie zur NS-Pädagogik. Donauwörth 1957.
- STÖSSEL, F.Th.: Positionen und Strömungen in der KPD/ SED 1945 - 1954. Köln 1985.
- WASMUND, K.: Leitbilder und Aktionsformen Jugendlicher nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland bis zu den 60er Jahren. In: DOWE, D. (Hrsg.): Jugendprotest und Generationskonflikt in Europa im 20. Jahrhundert. Deutschland, England, Frankreich und Italien im Vergleich. Bonn 1986, S. 211-232.
- WEBER, H.: Freie Deutsche Jugend (FDJ). In: BROSZAT, M./ WEBER, H. (Hrsg.): SBZ-Handbuch. Staatliche Verwaltungen, Parteien, gesellschaftliche Organisationen und ihre Führungskräfte in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands 1945-1949. München 1990, S. 665-690.
- WEBER, H.: Zum Transformationsprozeß des Parteiensystems in der SBZ/DDR. In: DERS. (Hrsg.): Parteiensystem zwischen Demokratie und Volksdemokratie. Dokumente und Materialien zum Funktionswandel der Parteien und Massenorganisationen in der SBZ/DDR 1945 - 1950. Köln 1982, S. 11-50.
- WEHNER, H.: Erinnerungen 1928 - 1942. Berlin 1990.
- WIDMER, U.: 1945 oder die "Neue Sprache". Studien zur Prosa der "Jungen Generation". Düsseldorf 1966.
- ZANK, W.: Wirtschaft und Arbeit in Ostdeutschland 1945 - 1949. Probleme des Wiederaufbaus in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. München 1987.
- ZILCH, D.: Die FDJ - Mitgliederzahlen und Strukturen. In: JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hrsg.): Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Band 3: Die neuen Länder: Rückblick und Perspektiven. Opladen 1992, S. 61-80.



---

## **IV. Zeitgeschichte**

---





## Zwischen Politik und Pädagogik

*Wirkungsmöglichkeiten der Pädagoginnen Erika Hoffmann, Gertrud Klauss und Gerda Mundorf im östlichen Deutschland der Nachkriegszeit*

### 1. Das zeitgeschichtliche Umfeld: Auf- und Abbrüche

Im östlichen Deutschland boten sich nach 1945 im pädagogischen Bereich auch für Frauen vielfältige Entwicklungschancen. Sie waren stärker als in den westlichen Besatzungszonen auf einen Neueinstieg oder Neuanfang ausgerichtet. In relativ wenigen Fällen - so bei MARIE und ADELHEID TORHORST<sup>1</sup>, in gewisser Weise auch bei ERIKA HOFFMANN - knüpften östliche Pädagoginnenkarrieren an eine schon vor 1933 erfolgte pädagogische Profilierung an. Aber bereits 1948/49 (GEISSLER 1991) wurden die politischen Bindungen und Orientierungen während der Weimarer Republik zu einem Kriterium für Aufstiegschancen oder Ausgrenzungen. Die nachfolgenden Beispiele zeigen insgesamt, daß unmittelbare Bezüge zwischen den persönlichen Voraussetzungen der Frauen, gesellschaftspolitischen Um- und Neuorientierungen und den Zeitpunkten für Karriereauf- und Karriereabbrüche bestanden.

Insbesondere im Bereich der Lehrerbildung gab es seit 1945/46 einen außerordentlichen Bedarf an ausgebildeten und erfahrenen Pädagogen, die nicht unter die Kriterien der aus dem Schuldienst zu entfernenden Lehrer fielen (GRAMS 1990, S. 121ff., 132ff.). In Durchführung der Bestimmungen des Potsdamer Abkommens war im August 1945 durch die Sowjetische Militäradministration der "Befehl Nr. 40 über die Vorbereitung der Schulen zum Schulbetrieb" erlassen worden. Damit wurde festgelegt, daß nur solche Lehrer anzustellen seien, "die keinen aktiven Anteil an faschistischen Organisationen und Gesellschaften genommen haben und die fähig sind, demokratische Grundsätze im Unterricht und der Erziehung der Kinder durchzuführen und das reaktionäre Wesen des Nazismus, der Rassentheorie und den militaristischen Charakter des früheren deutschen Staates zu entlarven" (Dokumente 1970, S. 182). Etwa 1947/48 wurde begonnen, diese Kriterien zu ergänzen und jenen Typ des Lehrers genauer zu bestimmen, von dem man meinte, daß er "einer der geeignetsten Mitorganisatoren" der weiteren gesellschaftlichen Entwicklung sei (SIEBERT 1948/1970, S. 297). Das erfordere, seine fachliche und politische Bildung zu verstärken und zu systematisieren. Dabei wurde davon ausgegangen, daß die sogenannte Sowjetpädagogik die Maßstäbe für die fortschrittliche Schule setze. Die Pädagogik der zwanziger Jahre sei veraltet und trage nur "einen scheinbar fortschrittlichen, in Wirklich-

keit aber sehr rückschrittlichen Charakter" (ebd., S. 299). Diese Festlegungen bewirkten die Ausgrenzung vieler bis dahin engagierter Pädagogen; ein Teil von ihnen wandte sich von einer solchen Entwicklung ab.

Zugleich aber schuf der Gedanke eines konsequenten Aufbruchs in ein Leben der Gerechtigkeit, des Friedens und der Völkerfreundschaft auch neue und feste Bindungen an die Entwicklung in der DDR. Sie wurden bewußt gefordert und gefördert. So setzte mit der Orientierung auf den fachlich qualifizierten und politisch gebildeten Pädagogen, auf seine "ideologische Klarheit" und "politische Bewußtheit" zu Beginn der fünfziger Jahre eine Bildungswelle ein. Es entstanden institutionelle Formen des "nachholenden Lernens" und der politischen Bildung. Für die sogenannten Neulehrer<sup>2</sup> wurden vor allem das Fernstudium und andere berufsbegleitende und in Abschlüssen mündende Lernformen ausgebaut. Die berufliche Entwicklung und die Persönlichkeitsbeurteilung wurden auf fachliche Qualifikation, politische Weiterbildung und gesellschaftliche Betätigung orientiert. In den vom IV. Pädagogischen Kongreß 1949 angenommenen "Schulpolitischen Richtlinien" war festgelegt worden, daß für die Gesamtheit der Lehrer und Erzieher der Grundsatz gelte, "daß ihre politische Bildung und gesellschaftliche Betätigung entsprechend ihrer beruflichen und pädagogischen Vorbildung unerläßliche Voraussetzung für ihre fachliche Qualifikation darstellt" (Dokumente 1970, S. 341). Demgemäß wurde 1950 in einer "Verordnung über die Unterrichtsstunde als Grundform der Schularbeit" betont, daß die neue demokratische Schule "den politisch bewußten und wissenschaftlich gebildeten Lehrer" (Verordnung 1950/1970, S. 366) fordere. Abgeleitet von den der Schule zugewiesenen Aufgaben bei der gesellschaftspolitischen Entwicklung wurden vier politische Grundforderungen an den Lehrer gestellt. Ebenso wurden sechs didaktische Prinzipien formuliert. Alle Unterrichtsmethoden, die diesen Prinzipien widersprächen oder sie abschwächten, hieß es, seien aus dem Unterricht zu entfernen. Das seien "alle reaktionären imperialistischen Unterrichtsmethoden" und "die Methoden der sogenannten bürgerlichen Schulreformer" (ebd., S. 366f.). Bestimmend für die politisch-fachliche Bildung sei, so wurde 1951 vorgegeben, "ein systematisches Studium des Marxismus-Leninismus und der Sowjetpädagogik" (Dokumente 1970, S. 383). Die politisch-ideologische Orientierung der fachlichen Weiterbildung schloß das Bestreben nach einer lehrbaren "klaren wissenschaftlichen Theorie" (SIEBERT 1948/1970, S. 298f.) und der möglichst kompletten Darstellung pädagogischer Sachverhalte aus Theorie und Praxis, Gegenwart und Geschichte ein. Dieser Formierungsprozeß stützte sich auf Ergebnisse der sogenannten Sowjetpädagogik, auf die kritische Durchsicht und Erschließung historischer Vorlagen - das waren nach 1949/50 zunächst "das Erbe der klassischen bürgerlichen Pädagogik" und seit 1952/53 zunehmend auch die "pädagogischen und schulpolitischen Lehren der Klassiker des Marxismus-Leninismus" - sowie "die Tätigkeit der erfolgreichsten Lehrer" (KARL-HEINZ GÜNTHER/ GOTTFRIED UHLIG, Einleitung in: Dokumente 1970, S. 76f.). Diese "drei Quellen" lieferten den Rahmen für die wissenschaftlich-pädagogische Arbeit und bildeten auch die Grundlage für das sich anzueignende, in prinzi-

piellen Fragen als geschlossen und einheitlich betrachtete Lehrsystem der Pädagogik. Reformansätze wurden ausschließlich innerhalb dieser Vorstellungen akzeptiert und definiert. Diese Haltung wurde im Ergebnis der Auseinandersetzungen in den Jahren 1956/57 erneut nachdrücklich praktiziert (GEISLER 1992, S. 926ff.) und diente dazu, "reformistisches" und "revisionistisches" Gedankengut auszusondern (LOST 1990a, S. 23ff.).

Die drei untersuchten Pädagoginnenkarrieren sind durch jene Ereignisse beeinflusst und geprägt worden. Sie werden hier hauptsächlich zwischen 1945 und ihrem Abbruch dargestellt. Die vorangegangene berufliche und persönliche Entwicklung der Frauen war zwar Vorbedingung für die 1945 einsetzende berufliche Karriere, dennoch boten sich ihnen dafür neue, veränderte und weiterführende Möglichkeiten an. Sie repräsentieren sowohl eine gewisse Kontinuität (ERIKA HOFFMANN) und die Öffnung neuer Chancen im ausgeübten Beruf (GERTRUD KLAUSS) als auch den nahezu völlig neuen Anfang (GERDA MUNDORF). Der Zeitpunkt des jeweiligen Abbruchs bzw. Ausstiegs ist unterschiedlich, steht aber im Zusammenhang mit der individuellen Gesamtentwicklung. Überdies sind die Zeitpunkte und die Gründe des Karriereabbruchs zwar typisch in der DDR, aber nicht frauentypisch, sondern entsprechen vergleichbaren männlichen Biographien. ERIKA HOFFMANN war Professorin an der Universität in Jena und Leiterin der von der Thüringer Landesregierung getragenen FRÖBEL-Forschungsstelle, als sie 1949 die DDR verließ. GERTRUD KLAUSS verlor 1958 ihre Position als Leiterin einer Sektion im DEUTSCHEN PÄDAGOGISCHEN ZENTRALINSTITUT (DPZI)<sup>3</sup>. Sie arbeitete anschließend - nach über zehn Jahren zentraler Leitungstätigkeit - wieder als Lehrerin. GERDA MUNDORF schied auf eigenen Wunsch hin 1958 aus dem DPZI aus. Danach begann sie an der AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN die Arbeitsstelle der 1955 wieder eingerichteten KOMMISSION FÜR DEUTSCHE ERZIEHUNGS- UND SCHULGESCHICHTE aufzubauen (LOST 1990b, S. 78ff.).

Reformpädagogische Ansätze, sofern sie in diesen Bedingungsfeldern als solche überhaupt zu verstehen sind, bedeuteten nicht die Reproduktion sozusagen "klassischer" Modelle, die nach 1948/49 ohnehin keine Chancen hatten. Anfang der fünfziger Jahre setzte eine als politische Grenzziehung dienende Typisierung aller Veränderungen auch auf pädagogischen Gebiet ein, die in den folgenden Jahrzehnten prinzipiell in Kraft blieb, nämlich die Unterscheidung von "revolutionären" und "reformerischen" bzw. "reformistischen" Entwicklungen. Vor allem damit und mit der Frage nach der Reformierbarkeit von laufenden schulischen und pädagogischen Verhältnissen sowie nach der Reformbereitschaft in den Grenzen der Bildungspolitik wurden alle drei Pädagoginnen konfrontiert.

## 2. Entwicklungswege vor und Entwicklungsräume nach 1945

Die Entwicklungen von ERIKA HOFFMANN (geb. 1902), GERTRUD KLAUSS (geb. 1903) und GERDA MUNDORF (geb. 1913) verliefen vor 1945 in beruflicher Hinsicht und in der gesellschaftlichen Haltung weitgehend verschieden. Während ERIKA HOFFMANN und GERTRUD KLAUSS bereits über ein pädagogisches Berufsprofil verfügten - ERIKA HOFFMANN als Dozentin für Sozialpädagogik und FRÖBEL-Forscherin, GERTRUD KLAUSS als Lehrerin -, setzte die pädagogische Laufbahn von GERDA MUNDORF, verbunden mit neuen Lebensentscheidungen, erst nach 1945 ein.

### 2.1 Erika Hoffmann, Jahrgang 1902: Engagement für Sozialpädagogik und Fröbel-Forschung

ERIKA HOFFMANN (geb. am 28. März 1902) lebt hochbetagt in Göttingen. Sie hat sich zu ihrer Entwicklung in Selbstdarstellungen geäußert, auf die sich dieser Beitrag stützt (HOFFMANN 1981, 1986a, 1991). Analysen ihrer Tätigkeit und ihrer Schriften gehen über vorliegende Selbstinterpretationen kaum hinaus (vgl. u.a. DENNER 1992). Ihre Ergebnisse in der FRÖBEL-Forschung finden im Rahmen wissenschaftlicher Auseinandersetzungen, insbesondere bei HELMUT HEILAND, Beachtung (HEILAND 1984/1989, S. 80f.; 1988/1989, S. 120f.).

ERIKA HOFFMANN gehört jener Mädchengeneration an, die in den zwanziger Jahren ins Berufsleben trat. Die beruflichen Möglichkeiten, "wie sie sich den Frauen 1918 in einer kleinen Kreisstadt, noch mitten im Krieg, anboten" (HOFFMANN 1981, S. 82), waren beschränkt. Das "weitere Lernendürfen" bestimmte die Entscheidung für Oberlyzeum und anschließendes "S-Jahr" (seminaristische Ausbildung für die Lehrtätigkeit in Volks- und Mittelschulen) ebenso wie 1923 das Studium der Naturwissenschaften in Göttingen mit dem Ziel, Nahrungsmittelchemikerin zu werden. Es war vorwiegend der Vater ERIKA HOFFMANNs, ein Dorfschullehrer an einer einklassigen Schule in Westpreußen, der eine solche Entwicklung beförderte.

Fasziniert von sozialpädagogischer Arbeit und der pädagogischen Reformbewegung, schloß sich ERIKA HOFFMANN schon bald dem Kreis um HERMAN NOHL an und engagierte sich die folgenden vier Studienjahre bis 1928 für Sozialpädagogik. Im Unterschied zum Kreis um LEONARD NELSON<sup>4</sup> vertraten die Schüler von NOHL, wie ein gemeinsamer Diskussionsabend zeigte, den Standpunkt, "der Pädagoge müsse hier und jetzt helfen und könne nicht warten, bis die Welt in Ordnung sei" (HOFFMANN 1981, S. 84). Die NELSONianer hatten zu bedenken gegeben, daß die Veränderung der sozialen und politischen Verhältnisse eine entscheidende Voraussetzung für erfolgreiche pädagogische Arbeit wäre, wie sie die NOHL-Schüler anstrebten. Dagegen waren die Studenten um NOHL eher davon überzeugt, daß eine humane und demokratische Gemeinschaft in den Jahren 1923 bis 1925 bereits

auf den Weg gebracht sei, also auch günstige Bedingungen für eine Sozialpädagogik bestehen würden, die als "Pädagogik unter dem Aspekt der gemeinschaftlichen Erziehung, die für besondere Gruppen spezielle Methoden entwickeln muß", verstanden werden müßte (HOFFMANN 1981, S. 86). Nachdrücklich wurde aber betont, daß auch bei der Existenz unterscheidbarer Gruppen in der erzieherischen Verantwortung kein Unterschied zu machen sei.

Nach ihrer Promotion im Jahre 1928 - nur so war ein pädagogischer Abschluß möglich - begann ERIKA HOFFMANN im Berliner PESTALOZZI-FRÖBEL-HAUS I zu arbeiten, einer anerkannten Ausbildungsstätte für Sozialpädagoginnen. Die Zeit bis 1933 betrachtet sie rückblickend als eine "zweite Ausbildungszeit" (HOFFMANN 1981, S. 90). Neben der Weiterentwicklung der Ausbildung von Sozialpädagoginnen widmete sie sich zunehmend der eigentlichen Entdeckung der FRÖBELschen Spielgaben, herausgefordert unter anderem durch den Jahreskongreß des "Bundes Entschiedener Schulreformer" 1932, der sich mit der "Not und Erziehung des Kleinkindes" befaßte. Es ging darum, neben MONTESSORI-Material und Waldorfspielzeug den Sinnzusammenhang der FRÖBELschen Spielgaben vorzustellen. Die Erschließung der Spielgaben, der "Anteil FRÖBELS an der Grundlegung der modernen Kleinkinderpädagogik" (1933) und "Die pädagogische Aufgabe des Kindergartens" (1934) (DENNER 1992, S. 8, 11) wurden zu zentralen Themen ERIKA HOFFMANNs, an denen sie von nun an im Rahmen ihrer sozialpädagogischen Lehr- und Leitungstätigkeiten und als FRÖBEL-Forscherin festhielt.

ERIKA HOFFMANN versah mit Unterbrechungen Schuldienst im PESTALOZZI-FRÖBEL-HAUS bis Anfang 1947. Gefördert durch EDUARD SPRANGER, beschäftigte sie sich seit 1938 intensiv mit der Erschließung des FRÖBELschen Nachlasses.<sup>5</sup> Nach einer völligen Freistellung von ihrer Lehrtätigkeit 1938/39 nahm sie aus finanziellen Gründen diese Tätigkeit im Herbst 1939 mit einer halben Stelle wieder auf, so daß es ihr möglich war, bis zum Herbst 1944 die Arbeiten an dem in Berlin befindlichen Teilnachlaß FRÖBELS fortzuführen. Zu den Ergebnissen ihrer Beschäftigung mit FRÖBEL gehörten 1936 eine Broschüre über die ausgeführte Dritte Spielgabe FRÖBELS, ferner die Ausstellung des vollständigen FRÖBELschen Spielgabensystems im Sommer 1936 während einer Tagung der Nationalsozialistischen Handwerkskammer zum Thema "Gesetz und Gestalt" in München. Das weiter verbesserte und vervollständigte Spielgabensystem wurde erneut aus Anlaß des 100jährigen Bestehens des Kindergartens 1940 in Bayreuth gezeigt und ging 1948 in den Bestand des Sonneberger Spielzeugmuseums über.

Ausgehend von ihren Vorstellungen über die Aufgabe der Sozialpädagogik, gelang es ERIKA HOFFMANN, sich allen parteipolitischen Bindungen zu entziehen und ein ausschließlich sachorientiertes, wenn auch umstrittenes Selbstverständnis zu praktizieren. Fast neunzigjährig, deutete sie 1991 in einer Buchbesprechung den Konflikt ihres Lebens und Überlebens nach 1933 an, den sie als Problem beschrieb, "mit[zu]machen, ohne dazuzugehören" und sich

nicht zu dem bekennen zu können, was man vertritt, um sich und andere nicht in Lebensgefahr zu bringen (HOFFMANN 1991, S. 96f.).

Eine der Besonderheiten für ERIKA HOFFMANN bestand darin, daß in den Wirren des Jahres 1945 der Schulbetrieb im PESTALOZZI-FRÖBEL-HAUS I fast ohne Unterbrechung weiterlief. Bereits wenige Tage nach Kriegsende hatte die britische Besatzungsmacht einen Gesprächskreis über die Situation der deutschen Jugend und über sozialpädagogische Einwirkungen veranlaßt, in den auch ERIKA HOFFMANN einbezogen war, da sie als "unbelastet" galt. Das Ergebnis der Gespräche, deren schriftliche Zusammenfassung ERIKA HOFFMANN oblag, war eine Warnung vor harter Bestrafung und langfristiger Umerziehung der Jugendlichen. "Es muß ein Anfang gemacht werden mit dem Aufrichten eines *neuen Vertrauens*", wurde erklärt. "Die großzügige und vertrauende *Einordnung in die Arbeit* würde die jungen Menschen für den Gedanken des Wiedergutmachens gewinnen" (HOFFMANN 1981, S. 103).

Da sie die eigenen Arbeiten fortsetzen wollte, entschied sich ERIKA HOFFMANN Anfang 1947, nach Weimar und Jena, also in die Sowjetischen Besatzungszone überzusiedeln, obwohl ihr gleichzeitig eine Dozentur an der Pädagogischen Hochschule in Celle in Aussicht gestellt worden war.

Schon Ende 1946 hatte sie versucht, die noch in Berlin vorhandenen FRÖBEL-Archivalien als Leihgabe nach Weimar bringen zu lassen. In einem Antrag an die AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN gab sie einen Arbeitsplan bis 1952 vor, der darauf zielte, anläßlich des 100. Todestages von FRIEDRICH FRÖBEL eine Publikation der wichtigsten Bestandteile aus dessen - in Weimar zusammenzufassenden - Nachlaß vorzubereiten. Um mit dem erweiterten Nachlaß im Weimarer GOETHE-SCHILLER-ARCHIV arbeiten zu können, war ERIKA HOFFMANN bereit, auf ihre berufliche Absicherung und die Wohnung in Berlin zu verzichten (AdWA-Sign. II-XIV-18, Bl. 45-48).

Mit Begeisterung und ohne Zögern zog sie deshalb nach Thüringen um, als sie dort von Ostern 1947 an nach ihren Vorstellungen wirksam werden konnte. Von Weimar aus waren für sie auch die Teilnachlässe in Keilhau und Bad Blankenburg ohne Mühe erreichbar. Ab Herbst 1947 nahm sie außerdem eine außerordentliche Professur für Kleinkind- und Grundschulpädagogik an der von PETER PETERSEN konzipierten und geleiteten Sozial-Pädagogischen Fakultät der Universität in Jena wahr. ERIKA HOFFMANN fühlte sich dazu eher "gedrängt" (HOFFMANN 1986a, S. 65). Als ihr vorrangiges Anliegen betrachtete sie die Arbeit am FRÖBEL-Nachlaß. "Damals war zunächst der in der Evakuierung (1943-1945) durchwühlte BN [Berliner Nachlaß] zu sichten und der Bestand nachzuprüfen; dann habe ich die chronologisch geordneten Briefe an FRÖBEL, die sich vornehmlich in diesem Nachlaßteil befinden, in Partnergruppen umgeordnet, auch als Vorbereitung späterer Briefbearbeitungen", berichtet sie (HOFFMANN 1986b, S. 12). Die erarbeiteten Kataloge und Karteien wurden von ERIKA HOFFMANN dem Berliner Nachlaß zugeordnet.

Es ist im einzelnen nicht nachvollziehbar, was ERIKA HOFFMANN im Herbst 1949 bewog, sich diesen Verpflichtungen, wie sie später schrieb, "durch sogenannte Republikflucht" (HOFFMANN 1986a, S. 65) zu entziehen. In einer späteren biographischen Darstellung heißt es, daß ERIKA HOFFMANN aufgeben mußte, "um den Verhören des Staatssicherheitsdienstes zu entgehen" (DENNER 1992, S. 9). Außerdem wird dort hervorgehoben, daß sowohl EDUARD SPRANGER, der vorher für den Berliner FRÖBEL-Nachlaß verantwortlich war und mit dem ERIKA HOFFMANN ab 1938 bei der Auswertung der Bestände eng zusammengearbeitet hatte (HOFFMANN 1981, S. 102), als auch ihr akademischer Lehrer HERMAN NOHL nur zögernd ihrer Tätigkeit in der sowjetisch besetzten Zone zugestimmt hätten. ERIKA HOFFMANN bestätigt, daß ihre Entscheidung für Thüringen in erster Linie durch die "Verlockung" bestimmt war, "ohne andere Verpflichtungen am gesamten Nachlaß FRÖBELS studieren zu können" (HOFFMANN 1981, S. 104). Ihre Arbeitsergebnisse wurden für die Veranstaltungen, die dann 1952 in Eisenach aus Anlaß des 100. Todestages von FRÖBEL stattfanden, durchaus herangezogen, allerdings ohne sie namentlich zu erwähnen.<sup>6</sup> So scheint ihr kurzfristiger Entschluß, aus Weimar und Jena wegzugehen, auch in Verbindung mit der - von ihr eher als Störung empfundenen - Professur zu stehen, durch die sie zum Umfeld von PETER PETERSEN gehörte und mit der sie zusätzlich in Konflikt geraten konnte, nachdem der IV. Pädagogische Kongreß im August 1949 eine endgültige bildungspolitische Absage an die Reformpädagogik erteilt hatte (TORHORST 1977, S. 177ff.).

Ihr Neuanfang im westlichen Teil Deutschlands gestaltete sich zunächst schwieriger und unbefriedigender als erwartet. Doch mit ihrem Eintritt in das Evangelische Fröbelseminar in Kassel, das ERIKA HOFFMANN von 1951 bis 1961 leitete, begann für sie, wie sie selbst schreibt, der "am meisten befriedigende Arbeitseinsatz" (HOFFMANN 1986a, S. 65). Ihre Beschäftigung mit FRÖBEL dauerte bis ins hohe Alter an. Sie führte ERIKA HOFFMANN im Sommer 1990, nach über vierzig Jahren, auch wieder nach Thüringen. Anlaß war der 150. Jahrestag der Einrichtung des Allgemeinen Deutschen Kindergartens in Bad Blankenburg durch FRIEDRICH FRÖBEL. Die Themen ihres Lebens bestimmen auch ERIKA HOFFMANNs zahlreiche Veröffentlichungen: zu sozialpädagogischen Fragen, zur Geschichte des Kindergartens und zur Kindergarten- und Spielpädagogik FRÖBELS sowie die Herausgabe seiner Schriften (PIEFEL 1987). In der DDR wurden diese Publikationen nur in Abgrenzung zur Kenntnis genommen. Ursachen dafür lagen sowohl in den Ereignissen von 1949 als auch im geisteswissenschaftlichen Ansatz der FRÖBEL-Interpretation ERIKA HOFFMANNs und darin, daß sozialpädagogische Gesichtspunkte in der DDR unterrepräsentiert waren.

## 2.2 Gertrud Klauss, Jahrgang 1903: Lehrerin und Lehrerbildnerin

Zu GERTRUD KLAUSS (geb. am 21. Februar 1903, gest. am 20. Dezember 1980) gibt es bislang keine Untersuchungen, obgleich sie besonders im



Zusammenhang mit Analysen der pädagogischen Diskussion 1957/58 am DPZI genannt wird (zuletzt bei GEISSLER 1992, S. 926; DUDEK 1993, S. 79f.). Über sich selbst hat sie nichts offiziell mitgeteilt, es sei denn in Bewerbungsunterlagen. Daher fehlen vor allem zuverlässige Auskünfte über ihre Entwicklung nach 1958. In dieser biographischen Skizze wird größtenteils auf Personalakten und dazugehörige Unterlagen zurückgegriffen, die GERTRUD KLAUSS' Tätigkeit am DPZI in Berlin dokumentieren (vorwiegend APWA - 1191 und SenA - 37/ GERTRUD KLAUSS).

GERTRUD KLAUSS ist vermutlich durch ähnliche Generationserfahrungen in Ausbildung und Berufswahl geprägt worden wie ERIKA HOFFMANN. Selber Lehrerskind legte sie nach dem Besuch von Lyzeum und Oberlyzeum in Dessau die notwendigen Prüfungen ab, um als Lehrerin zu arbeiten. 1929 bestand sie in Magdeburg die Mittelschullehrerprüfung. Zwischen 1933 und 1945 unterrichtete sie an der Mittelschule Coswig in den Fächern Deutsch und Geschichte und beschäftigte sich außerdem mit Biologie und Mathematik. Zu ihrer damaligen fachlichen und politischen Entwicklung hat GERTRUD KLAUSS 1951 vermerkt, daß sie bis Ende der zwanziger Jahre von der Pädagogik und Methodik der Arbeitsschule begeistert gewesen sei, sich davon aber gelöst habe (vgl. SenA - 37/ GERTRUD KLAUSS). Ihr berufliches Engagement sowie eine weitgehende und immer wieder sichtbar werdende fach- und sachorientierte Haltung bewirkten offensichtlich, daß sie politische Bindungen mit dem Nationalsozialismus nur insoweit einging, wie sie ihr unerläßlich und schlechthin üblich schienen.<sup>7</sup> Sie selbst führt an, daß die Schule in Coswig günstige Bedingungen für eine solche bewußte Beschränkung bot, zumal ab 1937 ein überzeugter Gegner des Nationalsozialismus, WILLI LOHMANN, die Leitung der Schule übernahm (ebd.). Nach Kriegsende wurde WILLI LOHMANN zum Vizepräsidenten der Provinz Sachsen-Anhalt berufen. Es ist wahrscheinlich, daß dieser Umstand auch die Entwicklung von GERTRUD KLAUSS nach 1945 mitbestimmt hat, d.h. ihren Einsatz als Schulrätin, danach als Dozentin in der Ausbildung von Neulehrern und schließlich in Halle, Dresden, Potsdam und Berlin als Mitverantwortliche für die Fortbildung der ehemaligen Neulehrer. Ihre Entscheidung für den Umbruch, der sich in der Sowjetischen Besatzungszone anbahnte, war eindeutig und bestimmte bis Mitte der fünfziger Jahre auch ihr energisches Auftreten im Sinne der zentralen schulpolitischen Festlegungen.

1945 war GERTRUD KLAUSS zunächst wieder Lehrerin in Dessau, wurde aber noch im selben Jahr als Dozentin für Pädagogik und Geschichte an der Ausbildungsstätte für Neulehrer in Köthen eingesetzt. Ab 1947 übernahm sie außerdem die Funktion der Weiterbildungsleiterin im Kreis Dessau. Aus dieser Tätigkeit schied sie für ein Jahr aus, als sie 1948 Schulrätin wurde. Nachdem im September 1949 das DPZI in Berlin gegründet worden war, ging GERTRUD KLAUSS an dessen Zweigstelle in Halle, um dort als Hauptreferentin für die Fächer Deutsch und Geschichte wieder in der Lehrerweiterbildung zu arbeiten. An ihre Berufszeit von 1945 bis 1949 hat sich GERTRUD KLAUSS später gern erinnert. "Die schuldlosen Kinder unseres schuldigen Volkes",

schrieb sie 1974, "zu friedlichen, glücklichen Bürgern heranbilden - welch eine Aufgabe!" (Dokumentation 1974, S. 17). Ein ehemaliger Kursteilnehmer urteilt über die Dozenten jener Jahre in Köthen: "Sie gaben uns Fachwissen, zeigten uns methodische Kniffe, ließen uns die Schönheit unseres Berufes erkennen, erzogen uns zur Achtung vor der kindlichen Persönlichkeit und lehrten uns, die Fähigkeiten und Begabungen unserer Schüler zu erkennen, zu entwickeln, ja, überhaupt erst aufzuspüren" (ebd., S. 18). Darüber hinaus glaubte GERTRUD KLAUSS, Antworten auf Fragen nach einer wirkungsvollen und befriedigenden Pädagogik gefunden zu haben, ein Problem, das sie bereits in den zwanziger Jahren bewegt hatte. Sie notierte 1951: "Seit 1948 sind mir unter der Einwirkung meines politischen Entwicklungsganges und durch das Studium der sowjetischen Pädagogik die ungelösten Fragen meines Berufes geklärt oder mindestens auf eine neue Ebene gehoben worden." (SenA - 37/ GERTRUD KLAUSS)

Für die Tätigkeit am DPZI brachte GERTRUD KLAUSS ihre langjährigen pädagogischen Erfahrungen und ihre fachliche Souveränität im Umgang mit den Unterrichtsstoffen für Deutsch und Geschichte ein, aber auch ihre Fähigkeiten als Leiterin und nicht zuletzt ihre vorbehaltlose Unterstützung für die Staats- und Schulpolitik der DDR. In Halle war sie mitverantwortlich für die Durchführung sogenannter Zentralfachkurse, die der Fortbildung ehemaliger Neulehrer in ihren Unterrichtsfächern sowie der Auswahl und allgemeinen Weiterbildung geeigneter Teilnehmer für eine künftige Dozententätigkeit dienten. Diese Voraussetzungen prädestinierten GERTRUD KLAUSS für Aufgaben in der Abteilung Fernstudium. Die Abteilung war im Frühjahr 1951 an der Zweigstelle des DPZI in Dresden eingerichtet und Anfang 1953 von der Zweigstelle in Potsdam übernommen worden. Das Fernstudium, von GERTRUD KLAUSS ab April 1952 geleitet, hatte zum Ziel, 15.000 Lehrer (ehemalige Neulehrer) zu qualifizieren, deren Einsatz als "Fachlehrer" ab 1. September 1954 geplant war. Nach dem planmäßigen Auslaufen des Projekts am DPZI und der Übernahme von derartigen Formen des Fern- und Abendstudiums durch Universitäten und Hochschulen arbeitete GERTRUD KLAUSS bis 1957/58 in Positionen auf mittlerer Leitungsebene, zunehmend mit anderen Aufgaben befaßt wie der inneren Strukturierung der neuen Mittelschule (seit 1956) und der zu verändernden Oberschule sowie der Ausarbeitung von Lehrplänen für jene Mittelschule, wobei sie einen besonderen Anteil an den Deutschlehrplänen und den Vorgaben für die Unterrichtsmethodik dieses Faches hatte. Dazu gibt es von ihr auch einige wenige Veröffentlichungen vor allem in methodischen Fachzeitschriften.

GERTRUD KLAUSS sah sich zunehmend mit einer unbefriedigenden Unterrichtspraxis und unzureichenden Unterrichtsergebnissen konfrontiert. Indem sie versuchte, dafür die Ursachen zu benennen und Auswege zu finden, geriet sie 1957 in die politische Diskussion über das Wesen der sozialistischen Schule (GEISSLER 1992, S. 920f.). Als Mitglied der Ständigen Kommission für Fragen des Deutschunterrichts hatte sie bereits 1954 auf solche Mißstände hingewiesen und deren Überwindung angemahnt, so die Enge der Lehrplanvor-

gaben und die damit verbundene Gängelei der Lehrer durch den Verzicht auf Verallgemeinerungsebenen der Stoffvorschläge, die unsolide vermittelte Grammatik und Orthographie sowie die mangelhafte Ausdrucksschulung in den unteren Klassen, die fehlende Unterrichtszeit für gründliche und systematische Wiederholungen. Sie kritisierte außerdem die unwissenschaftliche und falsche Gegenwartsbezogenheit des Unterrichts und lehnte das "mechanische Anhängen von stereotypen Erziehungszielen" ab (vgl. APWA -928: Protokoll der 1. Sitzung der Fachkommission Deutsch beim DPZI am 27. und 28. 10. 1954). Im Februar 1957 griff sie in der "Deutschen Lehrerzeitung" zur rhetorischen Frage, ob nicht die Lehrpläne Methodenfreiheit und das Nachdenken über Methoden beeinträchtigen und ob dagegen der erreichte Ausbildungsstand der Lehrer und das Ziel der Schule nicht geradezu eine effektive Vereinfachung der Lehrpläne fordern würden, d.h. im Ergebnis "verbindliche, aber weitmaschige, elastische Lehrpläne, die der Lehrerpersönlichkeit ihre volle Entfaltung erlauben", ergänzt durch "Lehrbücher, die eine tragende Grundlage für den vom Schüler mitverantworteten Lernprozeß abgeben", und umgesetzt von Lehrern, "die - von der Diktatur des Lehrplans befreit - hellhörig die Gesetze des Bildungsprozesses erfassen und befolgen" (KLAUSS 1957a, S. 4). Was noch bis Mitte 1957 interessiert aufgenommen und als Öffnung der Diskussion über die Schule und ihre Entwicklung empfunden worden war, kam bereits unmittelbar danach in den Verdacht, reformistisch und revisionistisch, gegen die sozialistische Schulentwicklung und ihre Prinzipien gerichtet zu sein. Die Einwürfe in der "Deutschen Lehrerzeitung" wurden GERTRUD KLAUSS später als einer der Gründe für ihre Entlassung aus dem DPZI angelastet (DUDEK 1993, S. 79f.).

GERTRUD KLAUSS hatte ihren Standpunkt aus der Schlußfolgerung gewonnen, daß die Lehrerschaft, zu deren Profilierung auch sie durch das Fernstudium beigetragen hatte, inzwischen qualifiziert war. Andererseits war sie weit entfernt von reformpädagogischen Intentionen, die ihr ebenfalls als Makel unterstellt wurden. Von ihrer 1950 vehement vorgetragenen Einstellung zur Reformpädagogik war sie auch in der Folgezeit nicht abgerückt. In den regelmäßigen Lehrerfunksendungen zur Vorbereitung der 2. Lehrerprüfung für Neulehrer und den diese Sendungen begleitenden Veröffentlichungen in der Zeitschrift "die neue schule" hatten GERTRUD KLAUSS und ihre Koautorin SIGRID SCHWARZ die "Grundzüge der Pädagogik in der deutschen demokratischen Schule" behandelt. In ihre Erläuterungen über die Ziele und Aufgaben der Schule in der DDR übernahmen sie fast wörtlich die entsprechenden Passagen aus der "Verordnung über die Unterrichtsstunde" (vgl. Verordnung über die Unterrichtsstunde 1950/1970, S. 366f.). Die beiden Autorinnen erklärten: "Alle Unterrichtsmethoden, die die Erreichung dieses Zieles verhindern oder verzögern, sind aus dem Unterricht zu entfernen. Das sind alle imperialistischen Unterrichtsmethoden, zu denen auch die Methoden der sogenannten bürgerlichen Schulreformer gehören, wie z.B. 'Erziehung vom Kinde aus', die sogenannte 'freie Erziehung', 'Arbeitsschulunterricht', Auflösung des Klassenunterrichtssystems durch 'Gruppenunterricht', 'Gelegenheitsunterricht' und andere" (KLAUSS/ SCHWARZ 1950, S. 647). Für die Vor-

würfe gegen GERTRUD KLAUSS mußte gleichfalls ein Artikel von ihr zu methodischen Problemen des Unterrichts herhalten, der im Maiheft der Zeitschrift "Pädagogik" erschienen war (KLAUSS 1957b). WALTER WOLF glaubte in dem Artikel zu erkennen, daß GERTRUD KLAUSS die politische Erziehung ausklammern wolle (APWA - 1849).

GERTRUD KLAUSS wurde - wie 23 andere Mitarbeiter des DPZI auch - mit "Praxis" bestraft und arbeitete seit 1958 wieder als Lehrerin und Schuldirektorin in Dessau (APWA - 3014). Sie nahm diese "Bewährung" ohne nachweisbare Konflikte an. In der ersten Hälfte der siebziger Jahre befragten sie Schüler, die mit einem Projekt zur regionalgeschichtlichen Entwicklung Dessaus nach 1945 befaßt waren, zu ihren Erinnerungen an die Neulehrerausbildung. GERTRUD KLAUSS antwortete mit ungebrochenem Selbstbewußtsein zu ihrem damaligen Engagement und ließ keine Zweifel daran, wie hoch sie die Aus- und Weiterbildung, das einstige Fernstudium der Neulehrer, für die Entwicklung der Lehrerschaft in der DDR einschätzte: "Und das muß man sagen: Auf diesem Wege wurde der Stahl gehärtet. Solche Lehrerpersönlichkeiten hatte das damalige Deutschland noch nicht gesehen. Wenn heute unsere Lehrerstudenten es leichter haben, dann ist das gut und richtig. Aber ihr Wissen und Können beruht auf den Neulehrern, den Pionieren der Schulreform von 1945." (Dokumentation 1974, S. 19)

### *2.3 Gerda Mundorf, Jahrgang 1913: Neulehrerin und Wissenschaftlerin in humanistischer Tradition*

Vom Entwicklungsweg GERDA MUNDORFS (geb. am 24. Januar 1913, gest. am 1. Februar 1983) ist bisher weitgehend nur ihr Wirken in der Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte dargestellt worden (vgl. dazu LOST 1990b, S. 74). Ihre Schriften sind in einer (internen) Bibliographie erfaßt (MUNDORF 1983). Der Nachlaß GERDA MUNDORFS befindet sich im Bestand, den das DEUTSCHE INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG vom Archiv der AKADEMIE DER PÄDAGOGISCHEN WISSENSCHAFTEN (APWA - Sign. 0.4.11 GERDA MUNDORF) übernommen hat.

Die Karriere GERDA MUNDORFS nach 1945 unterscheidet sich von den Berufsbiographien der beiden anderen, zehn bzw. elf Jahre älteren Frauen. Nach dem Besuch der Oberrealschule begann sie 1932 an der Universität Leipzig ein Studium der neueren Sprachen, bei dem sie viel Talent und Fleiß bewies. Ihr Ziel war es, das Staatsexamen für das Höhere Lehramt abzulegen und zu promovieren. Aus finanziellen Gründen mußte sie aber das Studium nach zwei Jahren abbrechen (vgl. LOST 1990b, S. 74f.). Durch Vorlesungen - u.a. bei THEODOR LITT über die "Pädagogische Bewegung der Gegenwart" - war sie teilweise mit pädagogischen Fragen in Berührung gekommen, ohne sie jedoch weiterzuverfolgen.

Nach dem Abbruch des Studiums arbeitete GERDA MUNDORF als Stenotypistin und Fremdsprachenkorrespondentin. An Tuberkulose erkrankt, mußte sie sich von Mitte 1937 an über 14 Monate einer stationären Behandlung unterziehen. Nach ihrer Heirat mit einem Mediziner blieb sie Hausfrau, bis sie 1940 als Laborantin für ein Reservelazarett dienstverpflichtet wurde. Seit 1941 arbeitete sie in Löbau (Oberlausitz) als Arzthelferin in der Amtspraxis ihres Mannes. Der Zusammenbruch des Hitlerreiches hatte für GERDA MUNDORF persönlich zur Folge, daß sie ihre Familie verlor. Sie überlebte als einzige die Entscheidung ihres Mannes, mit Kriegsende die Existenz der Familie auszulöschen (SCHOLZE 1987, S. 85). Von Soldaten der sowjetischen Armee gefunden und von deutschsprechenden Tschechen, zu denen sie gebracht worden war, gesundgepflegt, gewann sie mit der Zeit wieder Lebensmut und gab ihrem Dasein einen neuen Sinn, indem sie sich an der antifaschistisch-demokratischen und der folgenden sozialistischen Gesellschaftsentwicklung orientierte.

Nach ihrer langjährigen Tätigkeit als Laborantin und medizinische Hilfskraft wechselte sie in ihrem "zweiten Leben" auch den Beruf. Sie begann im März 1947 als Neulehrerin zu arbeiten. An der Hainschule in Ebersbach (Oberlausitz) leitete GERDA MUNDORF gleichzeitig zwei Klassen, eine 3. Klasse mit 44 Schülern und eine 4. Klasse mit 40 Schülern. Außerdem unterrichtete sie im Kursunterricht der 7. und 8. Klasse Englisch sowie in Vertretung auch Deutsch und Latein (SenA - 74/ GERDA MUNDORF). Grundlage für diese Tätigkeit war eine dreimonatige Ausbildung in einem Neulehrerkurs (SCHOLZE 1987, S. 86). Unter Anrechnung von zwei Semestern ihres ursprünglichen Studiums konnte sie von Oktober 1948 bis November 1950 erneut studieren, diesmal Pädagogik und Psychologie an der Pädagogischen Fakultät der Technischen Hochschule Dresden. Sie schloß das Studium mit der Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen ab.

Ihren Berufswechsel hatte FRIEDRICH THEODOR SCHOLZE (1893-1985), ihr späterer Lebenspartner, nachhaltig beeinflußt. Als Lehrer war er nach 1945 Dozent in der Neulehrerausbildung geworden und arbeitete seit 1949 am DPZI. Im Januar 1951 kam auch GERDA MUNDORF ans DPZI, wo sie bis Juli in der Zweigstelle in Dresden tätig war, um dann nach Berlin zu gehen. Dort wurde sie Oberreferentin in der Abteilung Theorie, bevor sie sich vom Jahresbeginn 1952 an mit dem Arbeitsbereich "Geschichte der Erziehung" vertraut machte, dessen Leitung ihr im September 1952 übertragen wurde (LOST 1990a, S. 74f.).

Wenn auch FRIEDRICH THEODOR SCHOLZE nicht unbeteiligt an ihrer Karriere war, brachte doch GERDA MUNDORF alle Voraussetzungen dafür mit, vor allem ein umfassendes Wissen, das aus ihrem unermüdlichen, sich durch Erkenntnisfreude, Selbstdisziplin und Fleiß auszeichnenden Bildungsstreben resultierte. In den Beurteilungen, die über sie angefertigt wurden, finden sich dafür die Attribute "gründlich, bewußt, zuverlässig und pünktlich" (APWA - 1191/B1. MUNDORF). Ihre Verbundenheit mit dem Staat, in dem sie lebte, vereinbarte

sich für GERDA MUNDORF mit ihren humanistischen und demokratischen Idealen, zumal sie eine Entwicklungssicht beanspruchte, mit der sie hohe Anforderungen an sich selbst und andere stellte (vgl. z.B. LOST 1990 b, S. 82). Deshalb promovierte sie 1955 an der Berliner Humboldt-Universität bei ROBERT ALT (1905-1978) keinesfalls zufällig mit einer Arbeit zu HERDERS Ansichten über die pädagogische Funktion der Muttersprache und und dessen Wirken für die Verbesserung des Deutschunterrichts (MUNDORF 1956). Interessanterweise wird in den erwähnten Beurteilungen auch angeführt, für die weitere Qualifizierung GERDA MUNDORFS sei ein "theoretisches Studium des Marxismus-Leninismus noch erforderlich" (1951), oder für die Beurteilte bestände "Bedarf der ideologischen Schulung" (1952; APWA - 1191/B1. MUNDORF).

Ihr wichtigster Arbeitsgegenstand am DPZI war die Historische Pädagogik, vorrangig wiederum die wissenschaftliche Erschließung der klassischen bürgerlichen Pädagogik und die Traditionspflege (MUNDORF 1983). GERDA MUNDORF förderte besonders die Beschäftigung mit FRÖBEL, COMENIUS und DIESTERWEG. Trotz aller Anerkennung wurden ihre historischen Aufarbeitungen mit Mißtrauen am DPZI verfolgt, weil sie ihrem Verständnis vom Sozialismus als einer im wesentlichen humanistischen und demokratischen Gesellschaftsentwicklung treu blieb. Als die Einführung der zehnklassigen polytechnischen Schule zur Debatte stand und dabei immer stärker Kriterien in den Vordergrund rückten, die auf rasche Effektivität und Vereinheitlichung zielten und zu einer Überbetonung schulpolitischer Praxisorientierung führten, wurde auch die Zweckmäßigkeit historischer Forschungen solchen kurzschlüssigen Bewertungen unterworfen. In dieser Situation nahmen die Einwände gegen GERDA MUNDORF zu. Anfang 1958 war sie - gleich vielen anderen Mitarbeitern des DPZI - dem Vorwurf ausgesetzt, ihrer Arbeit fehle der nötige Bezug zum Schulalltag. Der Selbstmord ihrer Sekretärin im Sommer 1958 wurde zum Anlaß genommen, GERDA MUNDORF "mangelnde politische Wachsamkeit" vorzuhalten (SenA - 74/ GERDA MUNDORF). Fortlaufend in ihren Arbeitsbedingungen behindert, bat sie schließlich um "Entpflichtung", um sich, wie sie schrieb, "einer begrenzten wissenschaftlichen Arbeit zuwenden zu können" (ebd.). Dem DPZI schien die Erfüllung der Bitte ein Ausweg im beiderseitigen Interesse zu sein.

GERDA MUNDORF wechselte zur AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN, um dort die Arbeitsstelle der KOMMISSION FÜR DEUTSCHE ERZIEHUNGS- UND SCHULGESCHICHTE aufzubauen und - in Nachordnung zu ROBERT ALT - zu leiten. Sie betrachtete diesen Schritt als Ausweg und als Chance für einen nochmaligen Neuanfang (LOST 1990b, S. 78).

Wiederholt ausgezeichnet und 1964 zur außerordentlichen Professorin ernannt, war sie in den sechziger Jahren zwar noch schulpolitisch engagiert, aber an den entsprechenden Entwicklungen eher peripher beteiligt. Um so mehr widmete sie sich den Aufgaben der Arbeitsstelle der Kommission, vor allem aber der Redaktion des "Jahrbuches für Erziehungs- und Schulgeschichte", das

seit 1961 erschien. Als die Arbeitsstelle 1970 der neugegründeten AKADEMIE DER PÄDAGOGISCHEN WISSENSCHAFTEN zugeordnet wurde, trat GERDA MUNDORF - nicht zuletzt aus Rücksichtnahme auf ihre gesundheitlichen Beeinträchtigungen - vorzeitig in den Ruhestand.

### **3. Allgemeines und Besonderes, Gefördertes und Verhindertes - ein Überblick**

Die drei Entwicklungswege, so singulär und zufällig jeder von ihnen ist, enthalten Typisches für die DDR und auch für Karrieren von Pädagoginnen in Deutschland nach 1945.

Im allgemeinen Zusammenhang von Politik und Biographie zeigt sich die "DDR-Spezifik" in dem hohen Stellenwert, der politischen Haltungen und ideologischen Einstellungen beigemessen wird, wodurch pluralistische Bezüge weitgehend ausgeschlossen werden. Tendenzwenden in Politik und Ideologie bestimmten deshalb maßgeblich die Ursachen und die Zeitpunkte der Auf- und Abbrüche von Karrieren. In den drei skizzierten Biographien trafen die "Aufbrüche" nach 1945 auf günstige Entwicklungsbedingungen. Es bestand ein außerordentlicher Bedarf an pädagogischen Fachkräften, die in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagogen eingesetzt werden konnten und befähigt waren, am Wiederaufbau und an den inhaltlichen und strukturellen Umgestaltungen des Bildungswesens mitzuwirken. Die drei Frauen erfüllten die zwischen 1945 und 1947/48 geltenden Kriterien für entsprechende Karrieren, d.h., sie wiesen sich durch fachliche Kompetenz, politische "Unbelastetheit" und - allerdings unterschiedlich motiviert - durch die Bereitschaft aus, die gesellschaftlichen Zielsetzungen mitzutragen. Daß es sich um die berufliche Entwicklung von *Frauen* handelte, blieb von Anfang an so gut wie bedeutungslos. In Erinnerungen und Lebensberichten nennt sich ERIKA HOFFMANN "Fröbelforscher" und "Professor", GERTRUD KLAUSS "Schulrat" und GERDA MUNDORF "Neulehrer". Die stark berufsorientierte Lebensweise hat wahrscheinlich ERIKA HOFFMANN und GERTRUD KLAUSS veranlaßt, auf Ehepartner und Kinder zu verzichten. Auch GERDA MUNDORF entschied sich nach 1945 ähnlich. Dennoch haben männliche Partner in verschiedener Weise die Berufsentwicklung dieser Frauen gefördert, ob nun HERMAN NOHL und EDUARD SPRANGER bei ERIKA HOFFMANN, FRIEDRICH THEODOR SCHOLZE bei GERDA MUNDORF oder eben Vorgesetzte bei GERTRUD KLAUSS.

Alle drei Frauen zeichneten sich nicht nur durch hohe Allgemeinbildung, auffallende Kultiviertheit und beeindruckende Fachkenntnis aus, sondern sie wurden auch als Leiterinnen geachtet. Überdies engagierte sich jede für ihre Aufgaben bis zur gesundheitlichen Erschöpfung.

Andererseits weichen die fachlichen Spezialisierungen und die erreichten Positionen im Verlauf ihrer Karrieren nicht von den traditionellen und bis heute gängigen Bahnen weiblicher Berufsentwicklung ab. Das Spezialgebiet von ERIKA HOFFMANN ist die Sozial- und Kleinkinderpädagogik, von GERTRUD KLAUSS die Fortbildung von Pädagogen und der Deutschunterricht, von GERDA MUNDORF die Historische Pädagogik. Ihre erreichten Positionen in zentralen Institutionen gehen nicht über die mittlere Leitungsebene hinaus und sind stets männlich dominierten Leitungsebenen nachgeordnet. Die Aufgaben, die sie in ihren Positionen zu erfüllen hatten, erforderten im beträchtlichen Maß praktisch-organisatorische Arbeiten (z. B. die Ordnung und Auswertung des FRÖBEL-Nachlasses durch ERIKA HOFFMANN, die Organisation des Fernstudiums durch GERTRUD KLAUSS oder die Mitgestaltung der FRÖBEL-Ehrungen 1952 in Eisenach und der COMENIUS-Ehrung 1957 in Berlin durch GERDA MUNDORF).

Obwohl die beschriebenen Karrieren nur ausschnittshafte Einblicke vermitteln können, wird sowohl "DDR-Typisches" wie für die berufliche Entwicklung von Pädagoginnen in Deutschland allgemein Kennzeichnendes sichtbar. Die Analyse soll durch weitere Lebensläufe ostdeutscher Pädagoginnen ergänzt werden. Das Ziel ist eine vergleichende Zusammensicht allgemeiner und spezieller Entwicklungschancen von Pädagoginnen in Ost- und Westdeutschland.<sup>8</sup>

## Anmerkungen

- 1 Die Bemerkung stützt sich auf autobiographische Äußerungen der Schwestern ADELHEID (1884-1968) und MARIE TORHORST (1888-1989) von 1980, 1982 und 1986. MARIE TORHORST war von 1947 bis Anfang 1951 Volksbildungsministerin in Thüringen.
- 2 In den Festlegungen zur Wiedereröffnung der Schulen war vorgegeben worden, neue Lehrkräfte zu gewinnen und auszubilden. Sie wurden zunächst als "Schulhelfer" bezeichnet (Dokumente 1970, S. 186). "Voraussetzung für die Einstellung ist vor allem eine schon bewährte demokratische Gesinnung und Haltung, ferner pädagogische Neigung und Fähigkeit und die nötige Allgemeinbildung", heißt es dort (ebd.). Diese "in der Ausbildung befindlichen neuen Lehrer" (ebd.) nannte WILHELM PIECK in einer Rede von Anfang 1946 "umschulende Neulehrer" (ebd., S. 198).
- 3 Das DEUTSCHE PÄDAGOGISCHE ZENTRALINSTITUT (DPZI) entstand im September 1949 in Berlin mit Zweigstellen in den Ländern Ostdeutschlands. Zu seinen Hauptaufgaben gehörten die Ausarbeitung von Lehrplänen, die Fortbildung der Neulehrer sowie Forschungen gemäß den bildungspolitischen Festlegungen. Es war eine der Institutionen, aus denen 1970 die AKADEMIE DER PÄDAGOGISCHEN WISSENSCHAFTEN hervorging.
- 4 LEONARD NELSON (1882-1927) versuchte nach dem Ersten Weltkrieg, sein System der kritischen Philosophie in pädagogische und politische Praxis umzusetzen. Dafür gründete er 1918 den "Internationalen Jugend-Bund" (IJB), aus dem 1926



- der "Internationale Sozialistische Kampfbund" (ISK) wurde. Allem Anschein nach ist ERIKA HOFFMANN mit Mitgliedern des ISK zusammengetroffen.
- 5 Auf Betreiben EDUARD SPRANGERS wurde die 1890 gegründete "Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" der PREUSSISCHEN AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN zugeordnet. Damit übernahm die Akademie auch die Bibliotheks- und Archivbestände der Gesellschaft, darunter den Teilnachlaß FRIEDRICH FRÖBELS, den sogenannten "Berliner Nachlaß" (vgl. KÖNIG 1990, S. 65f.), für den sich SPRANGER bis 1948 verantwortlich fühlte (LOST 1992, S. 120, 130f.).
  - 6 Auch in den Akten, in denen die Unterlagen zur Vorbereitung und Durchführung der FRÖBEL-Ehrung in Eisenach enthalten sind, wird ERIKA HOFFMANN nicht erwähnt (APWA - 79, 334, 1492 a).
  - 7 Laut Eintragungen in der sogenannten Entwicklungskartei, die bis Mitte der fünfziger Jahre am DPZI über jeden Mitarbeiter geführt wurde, war GERTRUD KLAUSS durch pauschale Übernahme der Mitglieder des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins, dem sie angehörte, von 1933 bis 1945 Mitglied des Nationalsozialistischen Lehrerbundes, darüber hinaus ab 1937 auch Mitglied der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt und des NS-Frauenwerkes (APWA - 1191. Bl. KLAUSS; SenA - 27/ GERTRUD KLAUSS).
  - 8 Gemeinsam mit INGE HANSEN-SCHABERG; vgl. deren Beitrag im vorliegenden Band.

## Quellen

### 1. Ungedruckte Quellen

AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN BERLIN - Zentrales Archiv (Abkürzung im Text: AdWA): Sign. II-XIV-18, Bl. 44-48 (Schreiben ERIKA HOFFMANNs vom November 1946 zur Arbeit am FRÖBEL-Nachlaß); Sign. Bestand Akademieleitung, Nr. 304 (Bericht EDUARD SPRANGERS über Bestand und Zustand des Berliner FRÖBEL-Nachlasses 1946).

DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG. BIBLIOTHEK FÜR BILDUNGSGESCHICHTLICHE FORSCHUNG / ARCHIV. Bestand der früheren AKADEMIE DER PÄDAGOGISCHEN WISSENSCHAFTEN (Abkürzung im Text: APWA): Sign. 42; 79; 200; 334; 476; 485; 928; 1019; 1184; 1191 (Bl. MUNDORF; Bl. KLAUSS); 1492a; 1565; 1937; 3014 sowie Sign. 0.4.11. Nachlaß GERDA MUNDORF (bes. die Mappen 11, 21, 26, 28 und 42).

SENATSSCHULVERWALTUNG BERLIN / Personal- und Gehaltsunterlagen - Archiv (Abkürzung im Text: SenA): Sign. 37 (Akte GERTRUD KLAUSS); 74 (Akte GERDA MUNDORF).

## 2. Gedruckte Quellen

- Dokumentation zum Forschungsauftrag der Arbeitsgemeinschaft "Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung" der EOS Philanthropinum Dessau: Die demokratische Schulreform in Dessau. Dessau (Kreiskabinett für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher) 1974.
- Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1: 1945-1955. (Monumenta Paedagogica, Bd. VI.) Berlin 1970.
- HOFFMANN, E.: ERIKA HOFFMANN \* 28. 3. 1902. In: PONGRATZ, L. J. (Hrsg.): Pädagogik in Selbstdarstellungen. Bd. IV, Hamburg 1981, S. 82-114.
- HOFFMANN, E.: Selbstdarstellung. In: KAISER, A./ OUBAID, M. (Hrsg.): Deutsche Pädagoginnen der Gegenwart. Köln/ Wien 1986, S. 59-66. (a)
- HOFFMANN, E.: Vorbericht. In: FRIEDRICH FRÖBEL: Ausgewählte Schriften. 5. Band. Hrsg. von ERIKA HOFFMANN und REINHOLD WÄCHTER. Stuttgart 1986, S. 11-15. (b)
- HOFFMANN, E. (Rez.): ELISABETH SIEGEL: Dafür und dagegen. Ein Leben für die Sozialpädagogik. In: Norderstedter Hefte für Philosophie und Pädagogik (1991) H. 2, S. 86-97.
- KLAUSS, G.: O diese Lehrpläne! In: Deutsche Lehrerzeitung. Nr. 5/1957, S. 4. (a)
- KLAUSS, G.: Einige methodische Probleme unseres gegenwärtigen Unterrichts. In: Pädagogik 12 (1957), S. 345-353. (b)
- KLAUSS, G./ SCHWARZ, S.: Die Grundzüge der Pädagogik in der deutschen demokratischen Schule. In: die neue schule 5 (1950), S. 647.
- MUNDORF, G.: Die Muttersprache im pädagogischen Werk HERDERS. Berlin 1956.
- MUNDORF, G.: Verzeichnis der Publikationen. In: GdE- Information. Hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat für Geschichte der Erziehung der AKADEMIE DER PÄDAGOGISCHEN WISSENSCHAFTEN. Nr. 2/1983, S. 3 (Interner Druck).
- PIEFEL, G.: Bibliographie ERIKA HOFFMANN. Hrsg. vom Sozialpädagogischen Institut für Kleinkind- und außerschulische Erziehung des Landes Nordrhein-Westfalen. Köln 1987 (Interner Druck).
- SCHOLZE, F. TH.: Lebenserinnerungen eines über neunzig Jahre alten Dorfschullehrers. Hrsg. von K.-H. GÜNTHER. Berlin 1987.
- SIEBERT, H.: Neue Lehrer im Kampf um die Erfüllung des Zweijahrplans. Vom 15. November 1948. In: Dokumente 1970, S. 291-306.
- TORHORST, M.: Die Liquidierung reformerischer Tendenzen in der Sowjetpädagogik der 30er Jahre und zur Auseinandersetzung mit deutscher Reformpädagogik in den Jahren von 1945 bis 1956. Persönliche Erinnerungen und Analysen. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte. Jg. 17, Berlin 1977, S. 165-180.
- Verordnung über die Unterrichtsstunde als Grundform der Schularbeit, die Vorbereitung, Organisation und Durchführung der Unterrichtsstunde und die Kontrolle und Beurteilung der Kenntnisse der Schüler. Vom Juli 1950. In: Dokumente 1970, S. 365-367.

## Literatur

- DENNER, E.: ERIKA HOFFMANN'S Beitrag für die sozialpädagogische Praxis. In: Nordesteder Hefte für Philosophie und Pädagogik, Beiheft 27 (1992), S. 7-30.
- DUDEK, P.: Gesamtdeutsche Pädagogik im Kalten Krieg? Der V. Pädagogische Kongreß 1956 und seine Folgen für die DDR-Pädagogik. In: Die Deutsche Schule 85 (1993), S. 63-83.
- GEISSLER, G.: Zur bildungspolitischen Tendenzwende in der SBZ 1947 bis 1949. In: Pädagogik und Schulalltag 46 (1991), S. 529-543.
- GEISSLER, G.: Zur pädagogischen Diskussion in der DDR 1955 bis 1958. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 913-940.
- GRAMS, W.: Kontinuität und Diskontinuität der bildungspolitischen und pädagogischen Planungen aus Widerstand und Exil im Bildungswesen der BRD und DDR. (Europäische Hochschulschriften. Reihe XI, Bd. 456.) Frankfurt am Main/ Bern/ New York/ Paris 1990.
- HEILAND, H.: FRÖBEL-Jubiläum und FRÖBEL-Forschung / Ergebnisse des FRÖBEL-gedenkjahrs 1982 (1984). In: HEILAND, H.: Die Pädagogik FRIEDRICH FRÖBELS / Aufsätze zur FRÖBELforschung 1969-1989. (Beiträge zur FRÖBELforschung, 1.) Hildesheim/ Zürich/ New York 1989, S. 71-85.
- HEILAND, H.: FRÖBELforschung in der Bundesrepublik Deutschland (1988). In: Ebd., S. 116-128.
- KÖNIG, H.: Vor 100 Jahren - Gründung der "Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte". In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte, Jg. 30, Berlin 1990, S. 57-68.
- LOST, C.: Zur Diskussion von Fragen der Einheitlichkeit und Differenzierung grundlegender Allgemeinbildung Mitte der fünfziger Jahre in der DDR. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock, G-Reihe. Jg. 1990, H. 10, S. 20-29. (a)
- LOST, C.: Zum Wirken GERDA MUNDORFS (1913-1983) in der Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte, Jg. 30, Berlin 1990, S. 74-86. (b)
- LOST, C.: Die Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 1990 - Personen, Probleme, Bilanzen. In: Jahrbuch für Pädagogik 1992 / Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozeß. Frankfurt a. M. 1992, S.119-133.

## Rückkehr und Neuanfang

*Die Wirkungsmöglichkeiten der Pädagoginnen Olga Essig, Katharina Petersen, Anna Siemsen und Minna Specht im westlichen Deutschland der Nachkriegszeit*

Der vorliegende Beitrag ist vier Pädagoginnen gewidmet, die in den beiden letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts geboren wurden und in unterschiedlichen pädagogischen Bereichen tätig waren. Gemeinsam war ihnen in der Zeit der Weimarer Republik die Zugehörigkeit zu sozialistischen Strömungen, ihr schulreformerisches Engagement und die Übernahme von Leitungs- und Lehraufgaben im Bildungsbereich. Unterschiedlich waren ihre politischen Entscheidungen während des Nationalsozialismus. Im Mittelpunkt der folgenden Skizze soll die Nachkriegszeit stehen, in der punktuelle, personengebundene schulreformerische Entwicklungen in der Bildungspolitik Hamburgs, Niedersachsens und Hessens beleuchtet werden, um der Frage nachgehen zu können, welche individuellen beruflichen Perspektiven sich den vier genannten Pädagoginnen nach 1945 boten, welche Positionen im Schul- und Ausbildungsbereich erstritten werden konnten und in welchen Einflusssphären ihr Wirken für pädagogische Reformen Gestalt annehmen konnte. Zuvor sollen kurz die Kräfteverhältnisse skizziert werden, die für die Gestaltung des Wiederaufbaus der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen im westlichen Deutschland charakteristisch waren.

### 1. Zur schul- und bildungspolitischen Situation nach 1945

Nach dem Sieg über das nationalsozialistische Deutschland war die Neuorganisation eines demokratischen Bildungswesens eine der vordringlichsten Aufgaben. Mit dem Einsetzen von Länderregierungen durch die Alliierten und den 1946 durchgeführten Landtagswahlen ging im westlichen Deutschland die Hoheit für das Bildungswesen an die neugegründeten Bundesländer über. Die schul- und bildungspolitische Entwicklung in dieser Zeit muß daher als Wechselspiel zwischen den Militärregierungen, den deutschen Verwaltungen und denjenigen gesellschaftlichen Gruppen und Einzelpersonen verstanden werden, die auf den Wiederaufbau des Bildungswesens Einfluß nehmen wollten und konnten. In diesem Prozeß läßt sich das Ausmaß des ungeheueren Verlusts an innovativen Persönlichkeiten nur erahnen, die Opfer des Nationalsozialismus geworden waren oder durch Emigration ihr Leben

gerettet hatten und nach 1945 nicht remigrierten. Denn obwohl in der Lehrerbildung, in den Schulverwaltungen, den sozialpädagogischen Einrichtungen und in der Erwachsenenbildung in der Nachkriegssituation durchaus progressive Ansätze vorhanden waren (FEIDEL-MERTZ 1988), die in der Tradition der Reformpädagogik bzw. der Arbeiterbewegung standen, setzte sich in der Bildungspolitik die restaurative Tendenz durch, wie KLAFKI (1971) dies am Beispiel Bayerns nachgewiesen hat.

Die neueren Forschungen über das Zusammenwirken der westlichen Besatzungsmächte, der Gruppen der Widerstandsbewegung gegen die Nationalsozialisten, der zurückkehrenden Emigrantengruppen sowie der Länderregierungen, Parteien, Kirchen und Verbände kommen zu den folgenden Ergebnissen: Die alliierten Umerziehungspläne bezogen sich in erster Linie auf die Entnazifizierung und Entmilitarisierung, nicht jedoch auf schulorganisatorische Reformen (KLAFKI 1971, S. 138f.). TENORTH (1988, S. 261-282) ermittelt in der Politik der Besatzungsmächte zunächst das Ziel der Neuordnung des Bildungswesens, dann aber durch den "Kalten Krieg" ein Ende der Kontroversen zwischen westlichen Besatzungsmächten und deutschen Behörden und damit der alliierten Umgestaltungsversuche. KLAFKI schreibt, daß auch von ehemaligen Mitgliedern von Widerstandsgruppen keine Schulreforminitiative erwartet werden konnte, weil sie keine umfassenden Konzeptionen entwickelt hatten, daß sie aber ihre schulpolitischen Vorstellungen im Rahmen von Parteiarbeit einbrachten (KLAFKI 1971, S. 141f.). AMLUNG bestätigt in seiner REICHWEIN-Biographie, daß im "Kreisauer Kreis" die Bildungspolitik einen wichtigen Stellenwert hatte, aber kontrovers diskutiert wurde, so daß kein reformpädagogisch orientiertes Programm zustandekam (AMLUNG 1991, S. 470-479). Bei den zurückkehrenden Emigrantengruppen stellt KLAFKI fest - und hier hebt er speziell die Leistungen von Mitgliedern des GERMAN EDUCATIONAL RECONSTRUCTION COMMITTEE (G.E.R.) bei der Wiederaufbauarbeit vor allem in der britischen Zone hervor -, daß kein schulorganisatorisches Reformkonzept vorhanden war (KLAFKI 1971, S. 142f.). Dem wäre nach dem heutigen Stand der Forschung entgegenzusetzen, daß umfangreiche programmatische Erklärungen der sozialistischen bzw. liberal-sozialen Gruppierungen im Exil existierten (FEIDEL-MERTZ/ SCHNORBACH 1981, GRAMS 1990), von denen die Publikation von MINNA SPECHT (1943) und die ebenfalls vom INTERNATIONALEN SOZIALISTISCHEN KAMPFBUND (ISK) herausgegebene Sammelschrift von WILLI EICHLER et al. (1945) genannt sein sollen. Nach KLAFKIs Einschätzung wurden alle Schulreforminitiativen mit demokratischem Charakter zwar von den westlichen Alliierten unterstützt, aber den Reformwillen der Kultusbehörden der meisten Länder sah er als beschränkt und der Einfluß der konservativen Parteien und Verbände und der Kirchen als stark an, so daß der Versuch einer prinzipiellen Umgestaltung des Bildungssystems spätestens 1949/50 als gescheitert betrachtet werden muß (KLAFKI 1971, S. 143-145). Das Schulwesen wurde im Sinne des aus dem 19. Jahrhundert stammenden Systems restauriert: "vierjährige Grundschule, strenge Trennung des sogenannten 'allgemeinbildenden' vom sogenannten 'berufsbildenden' Schulwesen, Dreigliedrigkeit der allgemeinbildenden Schulen vom 5. Schuljahr ab, im Bereich der sogenannten 'Höheren Schulen' vom 5., 7.

oder 9. Schuljahr an Aufgliederung in voneinander organisatorisch und lehrplanmäßig getrennte 'Zweige'." (KLAFKI 1971, S. 144) TENORTH konstatiert ebenfalls ein Zusammenwirken von deutschen Behörden, konservativen Parteien, Universitäten, Kirchen, Hochschullehrern, Gymnasiallehrerverbänden und Wissenschaftlern gegen geplante Strukturveränderungen (TENORTH 1988, S. 265). Für die britische Zone hat PAKSCHIES (1984, S. 191-202) nachgewiesen, daß auch hier aufgrund mangelnder Unterstützung durch die Militärregierung viele Reforminitiativen nicht realisiert werden konnten.

Somit stand die Entwicklung des bundesrepublikanischen Bildungswesens in deutlichem Kontrast zu der Vielfalt reformpädagogischer Schulversuche in der Weimarer Republik. Sicher hat WILHELM FLITNER recht mit der Feststellung, daß die Probleme und Aufgaben der Nachkriegszeit nicht mit einer Pädagogik der 20er Jahre zu lösen waren. Aber "die verdrängte Pädagogik", die sich im Exil zwischen 1933 und 1945 weiterentwickelt hatte (FEDEL-MERTZ 1983), nahm er nicht wahr und räumte selbstkritisch ein: "Es wäre also an der Zeit gewesen, durch eine neue Konzeption die Reformpädagogik der Weimarer Zeit zu revidieren und das frühere System gegen ein neu zu schaffendes auszuwechseln. Aber das war in den Wirren nach dem Krieg undenkbar. Wir mußten froh sein, wenn wir in stetiger Kleinarbeit die Schulen in Gang brachten. Damit waren wir auf den Weg der Restauration gedrängt, auf dem sich auch der politische Aufbau der Demokratie befand" (FLITNER 1986, S. 399).

In Kenntnis dieser Sachlage soll hier der Versuch unternommen werden, durch eine biographisch orientierte Analyse bislang wenig beachtete Personen und Aspekte des Wiederaufbaus des Bildungswesens zu beleuchten; denn die bildungsreformerischen Bestrebungen, insbesondere von Frauen, wurden in der bisherigen pädagogischen Geschichtsforschung nur ungenügend berücksichtigt. Vernachlässigt wurde bisher auch die Tatsache, daß die Nachkriegszeit im westlichen Deutschland für Frauen, die sich schon in den 20er und 30er Jahren beruflich profiliert hatten, in begrenztem Ausmaß Karrierechancen bot, weil Menschen gebraucht wurden, die für den Aufbau eines demokratischen Bildungswesens qualifiziert waren, und weil die männliche Konkurrenz gering war.

## **2. Berufsbiographien von Pädagoginnen nach 1945**

Für OLGA ESSIG (1884-1965), KATHARINA PETERSEN (1889-1970), ANNA SIEMSEN (1882-1951) und MINNA SPECHT (1879-1961) bedeutete der Nationalsozialismus das Ende ihrer beruflichen Karriere. Trotz ihres Alters und der bitteren Erfahrungen von Amtsenthebung, innerer Emigration, Flucht, Ausbürgerung und Exil wollten sie am Wiederaufbau Deutschlands mitwirken. Welche Möglichkeiten wurden ihnen geboten, was wurde verhindert?

## 2.1 Olga Essig: Reformerin des Mädchenberufsschulwesens

In der Geschichte des Mädchenberufsschulwesens nimmt OLGA ESSIG (seit 1908 Lehrerin, Promotion 1918) eine bedeutende Rolle ein. Gemeinsam mit ANNA SIEMSEN trat sie bereits 1921 im BUND ENTSCIEDENER SCHULREFORMER für die Integration der Berufsbildung in das allgemeinbildende Schulwesen ein und erreichte, daß der BUND die Berufsschule als Teil der Produktionsschule konzipierte (NEUNER 1980, S. 189). 1922 wurde OLGA ESSIG Vortragender Rat für das Referat "Mädchenberufsschulwesen" im thüringischen Ministerium für Volksbildung, wurde aber 1924 infolge der Übernahme der Regierung durch Rechtsparteien in den einstweiligen Ruhestand versetzt. Daraufhin bewarb sie sich als Direktorin der Mädchengewerbeschule nach Hamburg und wurde dort 1929 von der Schulbehörde zur Oberschulrätin für das Mädchenberufsschulwesen ernannt (NEUNER 1980, S. 197-204). Ihre pädagogische und bildungspolitische Intention war die Stärkung des positiven Berufswillens bei den Mädchen, die Abschaffung ausschließlich hauswirtschaftlich orientierter Lehrpläne und die "Förderung in intellektueller, arbeitshygienischer, arbeits- und sozialrechtlicher, chemisch- und physikalisch-technologischer Hinsicht", wobei aber auch Einführungen in die Hauswirtschaft, in das Familienleben und die Mutterpflichten gegeben werden sollten (ESSIG 1928, S. 200).

1933 wurde sie von den Nationalsozialisten in den vorzeitigen Ruhestand ohne Bezüge versetzt. Dagegen unternahm sie - mit Verweis auf ihren Parteiaustritt aus der SPD nach der Machtergreifung - rechtliche Schritte, bekam eine Pension und lebte zurückgezogen in Hamburg (Unterlagen in der Personalakte). Während der NS-Zeit wurden alle Ansätze für eine progressive Berufsausbildung gewaltsam beendet. Das Berufsschulwesen wurde dem Reichserziehungsministerium übertragen und im Geiste des Nationalsozialismus umgeformt. Für die weibliche Berufsausbildung bedeutete dies auch eine erhebliche Zunahme des hauswirtschaftlichen Unterrichts, weil das Ziel der "Ausbildung und Erziehung zur deutschen Hausfrau und Mutter" verfolgt wurde (SCHULZ 1963, S. 123-128, hier S. 125). In der Nachkriegszeit wurde die Berufsschule in Hamburg, wie von OLGA ESSIG zuvor angestrebt, Teil des allgemeinen Erziehungs- und Bildungswesens und durch das Schulgesetz von 1949 "als vollgültige Bildungsstätte für den werktätigen Menschen programmatisch in den größeren Zusammenhang einer deutschen Jugendbildung gestellt." (SCHROEDER 1960, S. 453-462, hier S. 454)

Zunächst sah es so aus, als ob OLGA ESSIG ihr früherer Aufgabenbereich vorenthalten werden sollte. Ende Mai 1945 wandte sie sich als Opfer des Nationalsozialismus an die englische Besatzungsmacht und verlangte ihre erneute Amtseinsetzung (Unterlagen in der Personalakte). Obwohl sie schon im September 1945 wieder als Beamtin übernommen wurde, ihren früheren Titel und die entsprechenden Bezüge bekam, blieb ihr die frühere Position als Oberschulrätin zunächst versagt. Als Begründung dafür wurde angegeben, daß weder eine freie Planstelle für sie zur Verfügung stehe, noch geschaffen werden solle. Es wurde beabsichtigt, OLGA ESSIG als Senatsrätin mit dem

"Arbeitsgebiet, Betreuung der weiblichen Jugend, die sich im Arbeitsdienst, Landjahr, Pflichtjahr befindet oder aus diesen Einrichtungen zurückkehrt, Betreuung und Beratung der zeitweise Nichtbeschäftigten und der Flüchtlinge" (Personalakte, Bl. 139, 9. 7. 1945) im Arbeitsamt anzusiedeln. OLGA ESSIG bestand aber auf der Wiedereinstellung in der Schulverwaltung und behielt sich vor, sich bei abschlägigem Bescheid der wissenschaftlichen Arbeit im Gebiet der Sozialpädagogik zu widmen (Personalakte, Bl. 141, Vermerk vom 17. 7. 1945). Ein Eintrag in der Personalakte verdeutlicht, daß die Behörde ihrem Wunsch gegenüber eindeutig ablehnend eingestellt war: "Selbst wenn aber eine Stelle zu schaffen wäre, wäre es nicht zweckmäßig, Frau Dr. ESSIG in die Schulaufsicht hineinzunehmen, wenn sie nicht in der Schulaufsicht verwendet werden soll. Ständiges Drängen auf Übertragung von Schulaufsichtsbefugnissen ist zu erwarten, Ausarbeitungen von Vorschlägen für Umbildung und Ausgestaltung des weiblichen Schulwesens lassen sich nur auf Grund eingehender Kenntnisse und damit auf Grund von Besichtigungen, Berichten usw. der einzelnen Schulen machen, die dann doch als eine quasi-Schulaufsicht empfunden und auch tatsächlich eine solche, falls Frau Dr. ESSIG nicht große Zurückhaltung übt, werden können. Ansprüche auf Übertragung von Schulaufsicht bei einem Urlaub zur Vertretung von Oberschulrat... oder bei Wiedererrichtung eines besonderen Schulratsposten für die Handelsschulen werden sich kaum vermeiden und auf die Dauer schwer ablehnen lassen, falls Frau Dr. ESSIG hier tätig ist." (Personalakte, Rückseite von Bl. 141, 18. 7. 1945) Offensichtlich gelang es OLGA ESSIG dennoch, ihr Gesuch um Wiedereinsetzung zum Teil durchzusetzen; denn am 22. 8. 1945 heißt es: "Die Schulverwaltung beabsichtigt, Frau Dr. ESSIG als Referentin in der Schulverwaltung wieder zu verwenden und ihr als Arbeitsgebiet die Betreuung der weiblichen Jugend in Fühlungnahme mit Arbeitsamt und Jugendamt, insbesondere Fürsorge für die aus Arbeitsdienst, Landjahr, Pflichtjahr zurückkehrenden und erwerbslosen Jugendlichen und Flüchtlinge, zu übertragen. Ein Einsatz von Frau Dr. ESSIG in der Schulaufsicht ist nicht beabsichtigt und auch nicht möglich, da die Schulaufsicht auf den Gebieten, auf denen Frau Dr. ESSIG die erforderlichen Fachkenntnisse besitzt, einheitlich Oberschulrat [...] übertragen ist". (Personalakte, Bl. 144, Schulverwaltung an Personalamt, 22. 8. 1945)

Erst nach drei Jahren wurde OLGA ESSIG wieder als Oberschulrätin mit der Beaufsichtigung der weiblichen Jugend und des berufsbildenden Privatschulwesens betraut, bis sie im August 1950 in den Ruhestand ging (Unterlagen in der Personalakte). In Würdigung ihrer Leistungen für die Mädchenbildung wurde ihr 1959 das Verdienstkreuz 1. Klasse verliehen. In der Begründung heißt es u.a.: "Frau Dr. ESSIG hat sich in den Jahren vor 1933 große Verdienste um die Entwicklung der Schulen für weibliche Berufe erworben. Durch zahlreiche Veröffentlichungen, Denkschriften und Vorträge hat Frau Dr. ESSIG maßgeblichen Anteil an dem Aufbau der Pflichtberufsschulen für die weibliche Jugend nicht nur in Hamburg, sondern in Deutschland gehabt. Nach 1945 hat Frau Dr. ESSIG den Aufbau der Berufsschulen für die weibliche Jugend energisch und mit weiter Planung in Angriff genommen und die



vielfachen Schwierigkeiten, die sich sowohl aus der Zerstörung der Gebäude, dem Mangel an Lehrern wie auch in der durch die nationalsozialistische Zeit entstandene Gleichgültigkeit gegenüber den Bildungsfragen der weiblichen Jugend ergaben, zu meistern verstanden. Es ist ihrem persönlichen Wirken zu verdanken, daß das Berufsschulwesen für die weibliche Jugend den heutigen Stand wieder erreichen konnte." (Personalakte, Der Senator an die Senatskanzlei, 11. 5. 1959)

OLGA ESSIG knüpfte in ihrer Tätigkeit an ihre konzeptionellen Vorleistungen aus der Weimarer Republik an (KASSNER 1966, NEUNER 1980, SCHMIDT 1990). Allerdings befaßte sich nur ein Text ihrer Nachkriegspublikationen mit der Problematik der "Berufsschülerinnen ohne Lehrvertrag" (1954); ansonsten schrieb sie über die Jugendschutz- und Jugendwohlfahrtsgesetzgebung und fertigte Rezensionen, Tagungsberichte und Nachrufe an. Anläßlich des Todes von HERMINE ALBERS gab sie in Andeutungen den Blick frei auf ihre gemeinsame Arbeit für schulentlassene, arbeitslose Jugendliche, insbesondere Mädchen: "Man entschloß sich für ein Zusammengehen von Jugendamt, Berufsschulen, Arbeitsamt und einigen Fürsorgeorganisationen. Gemeinsam wurden die Mittel eingeworben und alles vorbereitet, um unmittelbar nach der Schulentlassung für alle Jugendlichen ohne Lehr- oder Arbeitsstellen eine Grundausbildung (Vorlehre) durchführen zu können... In dieser durch mehrere Jahre geleisteten Arbeit erwachsen uns manche der Grundgedanken, die später im Bundesjugendplan ihren Niederschlag und ihre Fortsetzung gefunden haben." (ESSIG 1955, S. 545)

ILSE VERGIEN schreibt zu OLGA ESSIGs 80. Geburtstag, daß sie an der Wiedereinführung des Gewerbelehrerstudiums an der Universität, an den ersten Versuchen eines 9. Schuljahrs in Form von Versuchsklassen an der Berufsschule, an der Einführung der dreijährigen Berufsschulpflicht auch für alle Mädchen in ungelernten Berufen und am Wiederaufbau der Schulhäuser nach neuen Ideen teilgehabt hat (VERGIEN 1965, S. 31). OLGA ESSIG gehörte zu den Gründerinnen des Hamburger Frauenrings, war bis 1952 mit einer Unterbrechung dessen 1. Vorsitzende und beteiligte sich am Aufbau der Arbeitsgemeinschaft Hamburger Frauenorganisationen (HAGEMANN 1988, S. 359).

## *2.2 Anna Siemsen: Literaturwissenschaftlerin und Erziehungstheoretikerin*

ANNA SIEMSEN, 1909 Staatsexamen und Promotion, Lehrerin, Schulpflicht in Berlin, seit 1923 in Thüringen zuständig für den Aufbau der Einheitsschule und die Ausbildung von Volksschullehrern, wurde ebenfalls 1924 aus politischen Gründen vom Dienst als Oberschulrätin für die "Allgemeinschulen des Schulgebietes Jena-Weimar" suspendiert, blieb aber Honorar-Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Jena (AUGUST SIEMSEN 1951, NEUNER 1980, S. 175-197; SCHMÖLDERS 1990, MITZENHEIM 1991). Sie hielt Lehrveranstaltungen zu Themen der Berufserziehung, Frauenbildung, Gemeinschaftserziehung sowie der Historischen und Vergleichenden Pädagogik ab, arbeitete

aber auch im Rahmen der Arbeiterjugend- und Erwachsenenbildung und gab sachkundliche und literarische Textsammlungen heraus (MITZENHEIM 1991, S. 87f.). Als profilierte Sozialistin entzog sie sich 1933 dem Zugriff der Gestapo durch die Flucht in die Schweiz und ging eine Scheinehe ein, um die schweizerische Staatsbürgerschaft zu erhalten. Sie engagierte sich politisch und journalistisch gegen den Nationalsozialismus und war im pädagogischen Bereich wissenschaftlich tätig.

Im August 1946 wandte sie sich an den Hamburger Schulsenator HERMANN LANDAHL mit dem Angebot, dort in der Lehrerbildung tätig zu werden: "Mein entschiedener Entschluß ist, jetzt in Deutschland zu arbeiten, das ich als den gefährdetsten und entscheidendsten Ort in Europa ansehe. Mir sind aus der russischen Zone nicht nur Angebote zur Wiederaufnahme meiner Jenenser Lehrtätigkeit gemacht worden, sondern auch zur Übernahme anderer Professuren. Meine Gründe, im Augenblick nicht darauf einzugehen, werde ich Ihnen kaum auseinandersetzen müssen... Für mich ist die durchaus und allein wesentliche Frage, wo ich am fruchtbarsten arbeiten kann in dieser schwierigen Zeit. Allerdings muß ich sicher sein, von dieser Arbeit, auf die ich ausschließlich angewiesen bin, existieren zu können. Was mich vor allem interessiert, ist die überwiegend wichtige Frage der Lehrerbildung, und es würde mir sehr daran liegen, bei einer Dozentur mich auf sie konzentrieren zu können." (Brief an Senator LANDAHL, eingegangen am 28. 8. 1946, Personalakte Schulwesen) Hamburgs Schulpolitik wurde bis 1961 durch LANDAHL geprägt, der von der britischen Besatzungsmacht als Senator eingesetzt worden war und vor 1933 als Leiter der LICHTWARK-SCHULE, der einzigen höheren Schule unter den hamburgischen Versuchsschulen, eine ausgewiesene reformpädagogische Vergangenheit hatte (KRAUSE 1962, S. 68-71). Angesichts des akuten Lehrermangels verfügte die Militärregierung die Ausbildung von Lehrkräften in einjährigen Sonderkursen, von denen zwei Kurse in Hamburg mit etwa 400 Teilnehmern stattfanden (FIEGE, 1970, S. 141). LANDAHL setzte ANNA SIEMSEN am 1. Januar 1947 als Leiterin einer der Notausbildungslehrgänge für Volksschullehrer ein, und damit entbrannte ein lange währender bürokratischer Streit, der erst mit ihrer Pensionierung im September 1948 endete.

ANNA SIEMSEN wurde zunächst als Wissenschaftliche Angestellte befristet eingestellt und bekam zusätzlich einen Lehrauftrag für europäische Literatur an der Philosophischen Fakultät der Universität Hamburg, während Senator LANDAHL sich um ihre von ihm aus moralischen Gründen geforderte Rehabilitation und Verbeamtung bemühte (Unterlagen in den Personalakten Schulwesen und Hochschulabteilung). Zunächst wurde die Neuschaffung einer Planstelle abgelehnt (Personalakte Schulwesen, Personalamt an Schulbehörde, 6. 3. 1947), dann stellte die Schweizer Staatsbürgerschaft und Eheschließung ein Hindernis dar (Personalakte Schulwesen, Schulbehörde an ANNA SIEMSEN, 20. 8. 1947), so daß ANNA SIEMSEN einen Antrag auf Wiedereinbürgerung stellen mußte, für das ein Gutachten der Schulverwaltung nötig wurde. Darin heißt es: "Ihre Arbeit ist für die grundlegenden Fragen und die praktische

Durchführung der Lehrerbildung von ganz besonderem Wert. Frau Prof. SIEMSEN ist eine Persönlichkeit, welche die Aufgabe der Erziehung im Zusammenhange mit den sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Problemen nicht nur in Deutschland, sondern in Europa und der Welt erkennt und sie in Wort und Schrift überzeugend darstellt. Sie macht in ihrer Klarheit und Tiefe auf ihre Hörer einen nachhaltigen Eindruck. Sie ist ein echt deutscher Mensch, auf dessen Mitarbeit in dem heutigen Deutschland nicht verzichtet werden darf." (Personalakte Schulwesen, Schulbehörde an das Rechtsamt, 22. 10. 1947)

ANNA SIEMSEN mußte sich im September 1947 einer Operation unterziehen, die sie (mit ihren Nachwirkungen) ein halbes Jahr von der Arbeit in Hamburg trennte. Während dieser Zeit wurde entschieden, keine weiteren Lehrerkurse durchzuführen, da die nötigen Mittel nicht zur Verfügung standen, und die Sonderkurse mit der Mai-Prüfung für Schulhelfer aufhören sollten. Zum Sommersemester 1948 sollte die sechssemestrige Lehrerausbildung am Pädagogischen Institut der Universität beginnen, allerdings ohne Mitwirkung ANNA SIEMSENS (Personalakte Schulwesen, Brief der Schulbehörde an ANNA SIEMSEN, 18. 3. 1948). Das Pädagogische Institut wurde auf Anordnung der Schulbehörde am 1. 10. 1947 nach dem Erlaß der neuen Lehrerbildungsgesetze gegründet, die ein mindestens dreijähriges Hochschulstudium vorschrieben; die Institutsleitung übernahm WILHELM FLITNER (GEISSLER 1973, S. 141-150).

Befremdet über die Nachrichten aus Hamburg, wandte sich ANNA SIEMSEN an Senator LANDAHL: "Als ich im Herbst mit Ihnen über die Möglichkeit hiesiger Arbeit für mich sprach, habe ich Ihnen gesagt: 1) ich müsse Wert darauf legen, daß mein durch HITLERS Willkür aufgehobenes Beamtenverhältnis wieder hergestellt werde, da ich darauf sehen muß, eine Sicherung zu haben für mein Alter und eventuelle Invalidität, 2) daß mein Wunsch sei, durch Vorlesungen an der Universität und Mitarbeit bei der Lehrerausbildung meinen Beitrag zu leisten an einer Demokratisierung und Humanisierung der deutschen Jugend... Über meine Arbeit von Januar 1947 bis zu den Sommerferien und dem Semesterschluß habe ich nur das zu sagen, daß sie unter den allerschwierigsten Umständen erfolgten, daß sie abgebrochen werden mußten nicht durch meine Schuld, sondern weil eine sehr schwere Operation in Verbindung mit den Folgen der ungünstigen Lebens- und Arbeitsbedingungen in Hamburg eine langwierige Rekonvaleszenz zur Wiederherstellung meiner Arbeitskraft notwendig machte, und daß ich in dem Glauben Hamburg verließ, eine erfolgreiche und auch von Ihnen gewürdigte Arbeit nach meinen besten Kräften getan zu haben. Der Bescheid von Herrn... läßt mich annehmen, daß ich mich darin vollkommen getäuscht habe." (Personalakte Schulwesen, Brief vom 23. 4. 1948)

Daraufhin unternahm die Schulbehörde einen erneuten Versuch, ANNA SIEMSEN zum "Oberstudiendirektor" zu ernennen (Personalakte Schulwesen, Schulbehörde an Personalamt, 14. 5. 1948), der aber vom Personalamt aus Kostengründen wegen ihres Alters und ihres Gesundheitszustandes abgelehnt

wurde (Personalakte Schulwesen, Personalamt an Schulbehörde, 25. 5. 1948). Infolgedessen wurde ihre Pensionierung beantragt, wobei die Berechnung des Ruhegehalts sich lediglich auf die Verbeamtung der Jahre 1915 bis 1933 bezog (Personalakte Hochschulabteilung, 23. 11. 1948). In seinem Gutachten zur Übernahme der Ruhegehaltsbezüge durch den Hamburger Senat schrieb LANDAHL: "Im Jahr 1946 gelang es der Schulbehörde, Frau Professor SIEMSEN, die eine Frau von anerkanntem wissenschaftlichen Rang und hohen pädagogischen Fähigkeiten ist, für die Sonderausbildung von Lehrkräften zu gewinnen. Sie hat ihren Dienst bei der Schulbehörde im Angestelltenverhältnis am 1. Januar 1947 angetreten und anerkannt Vorzügliches geleistet. Ihre Vergütung erhält sie aus einer dafür zur Verfügung gestellten, zur Zeit unbesetzten Stelle eines Oberstudiendirektors. Frau Prof. S. ist in der Erwartung nach Hamburg gekommen, hier ihre ihr durch das nat. soz. Regime genommenen Beamtenrechte wieder zu erlangen. Ihre Ernennung zur Beamtin hat das Personalamt ablehnen zu müssen geglaubt, weil Frau Prof. S. bei ihrem Übertritt in den hamburgischen Dienst bereits 64 Jahre alt war." (Personalakte Schulwesen, LANDAHL an Senatskanzlei, 11. 9. 1948) Ein Ruhegehalt in Höhe von 675 DM wurde bewilligt, wobei 300 DM aus dem Fond für aus der Ostzone vertriebene Beamten durch den Oberfinanzpräsidenten Hamburg übernommen wurden, hinzu kamen dann noch etwa 100 DM als Vergütung für zwei Lehraufträge im Rahmen der Lehrerbildung (Personalakte Schulwesen, Vermerk, vom 3. 8. 1948). Die Einmaligkeit dieser "großzügigen" Regelung und die damit verbundene Reglementierung wird deutlich in einem Brief LANDAHLs an ANNA SIEMSEN: "Nachdem Sie jetzt wieder einen endgültigen Auftrag und eine feste Versorgung vom hamburgischen Staat erhalten haben, müssen Ihre hiesigen Arbeitsaufgaben den unbedingten Vorrang vor anderen Verpflichtungen erhalten. Es wird in Zukunft für Sie nicht möglich sein, zur Wahrnehmung anderer Verpflichtungen so häufig wie bisher von Hamburg abwesend zu sein. Sie wissen, welche Mühe ich gehabt habe, die Sonderregelung für Sie, die wirklich eine einmalige große Ausnahme darstellt, durchzusetzen. Diese Bemühungen dürfen nun nicht dadurch desavouiert werden, daß Ihre amtlichen Hamburger Aufgaben hinter anderen zurückstehen." (Personalakte Schulwesen, Brief vom 14. 10. 1948)

Am Pädagogischen Institut bekam ANNA SIEMSEN die Arbeitsgebiete "Die 'staatsbürgerliche' und 'weltbürgerliche' Bildung und Erziehung und ihre Stellung in der Schule" zugeteilt (Personalakte Hochschulabteilung, Pädagogisches Institut an LANDAHL, 27. 1. 1949) und hielt vom Wintersemester 1948/49 bis zu ihrem Tod im Jahre 1951 Lehrveranstaltungen u.a. zu den Themen "Die Schulreform im 20. Jahrhundert", "Die Entwicklung der europäischen Gesellschaft und ihrer Bildungseinrichtungen", "Die gesellschaftlichen Grundlagen von Erziehung und Schule" und "PESTALOZZI und seine Zeitgenossen" ab. An der Philosophischen Fakultät las sie u.a. über "Die europäische Emigrations- und Widerstandsliteratur 1933-45", "Europäische Prosadichtung im 19. Jahrhundert" und "GOETHEs Pädagogische Provinz" (Unterlagen in der Personalakte Hochschulabteilung). Aus der Themenaufstellung ihrer Lehrveranstaltungen wird ersichtlich, daß ANNA SIEMSEN ihr breites pädagogisches und

literarisches Arbeitsfeld der 20er und 30er Jahre weitergeführt hat. Während der Jahre in der Schweiz schloß sie ihre Forschungen über "Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung" ab - das Buch wurde 1948 bei Oetinger in Hamburg verlegt - und sammelte praktische Erfahrungen in Halbjahreskursen für pädagogische Hilfskräfte in europäischen Ländern. Das aus dieser Arbeit entstandene Konzept (SIEMSEN 1946) wurde kurzfristig in modifizierter Form für die Notausbildung von Lehrkräften in Hamburg genutzt.

Sie hat sich kontinuierlich mit der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern und mit Schulreformen befaßt: "Ein Leben lang habe ich die Gefahren der in ihrer Autonomie verabsolutierten Schule und der aus ihren Bedürfnissen abstrahierten Schulbildung gesehen. Ein Leben lang habe ich nachgedacht über die Möglichkeiten, diese funktionelle Isolierung zu überwinden." (SIEMSEN 1948 b, S. 493) Eine Möglichkeit, die Diskrepanz zwischen der sozialen Lage der Lehrer und der zu unterrichtenden Kinder in der Volksschule zu überwinden, sah sie in der Einrichtung pädagogischer Sonderkurse, die "für die kommenden Schulen unserer werdenden Gesellschaft die neuen arbeitserfahrenen und gesellschaftsverbundenen Lehrer" ausbilden sollten (ebd., S. 494). Eine weiterer Vorschlag war die Errichtung europäischer pädagogischer Akademien als "Bildungsstätte zum Europäertum" (SIEMSEN 1947). Schon 1946 äußerte sie sich erneut "Zur Frage der Einheitsschule", nahm dabei zwar Bezug auf die Diskussionen in der Weimarer Republik und kritisierte OESTREICHs Idee der elastischen Einheitsschule als nicht realisierbar, aber hatte vor allem die aktuelle politische Situation im Blick, wenn sie behördliche Maßnahmen zur Vereinfachung des Schulaufbaus, zur Vereinheitlichung der Lehrerausbildung und Besoldung, zur sozialen Unterstützung während des Studiums und zur Genehmigung von Versuchen freieren Unterrichts forderte (SIEMSEN 1946). Ihre literarische und politische Arbeit während ihrer letzten Lebensjahre dokumentiert sich in den Buchpublikationen, u.a. "Zehn Jahre Weltkrieg", "Einführung in den Sozialismus", "Frauenleben in drei Jahrtausenden" und "GOETHE - Mensch und Kämpfer".

### *2.3 Katharina Petersen: Schulreformerin*

KATHARINA PETERSEN war Lehrerin, wurde 1922 Schulleiterin, dann Schulrätin, seit 1931 Professorin für Praktische Pädagogik an der Pädagogischen Akademie in Kiel und nach Schließung der Akademie 1932 Oberschulrätin in Frankfurt/Oder. 1933 verweigerte sie die Erneuerung des Amtseides. Vor die Wahl "Rückstufung oder Pensionierung" gestellt, wählte sie die Pensionierung und eine fünfjährige Beurlaubung, während der sie Schulleiterin einer internationalen Quäker-Schule in Eerde (Niederlande) war (FEIDEL-MERTZ 1983, S. 148-167; BUDDE 1993). Nach 1938 arbeitete sie in einem Hamburger Internat und als Privaterzieherin in Schlesien, schlug sich kurz vor Kriegsende in Fußmärschen bis nach Hamburg durch und wartete auf eine Anstellung bei der Schulbehörde (FEIDEL-MERTZ 1983, S. 246; RINKE 1976).

Wie die beiden zuvor beschriebenen Beispiele aus der Hamburger Schulverwaltung in der Nachkriegszeit zeigen, tat KATHARINA PETERSEN gut daran, ihre Warteposition zu verlassen und dem Drängen ADOLF GRIMMES nachzugeben, der sie in das Kultusministerium in Hannover holte. Anlässlich ihres 80. Geburtstags hielt KATHARINA PETERSEN eine kleine Rede für ihre Gäste, in der sie auch die damalige Entscheidung streifte: "Und wieviel günstiger liegt Hannover als H[am]b[ur]g für meine vielen Verbindungen in den europäischen Westen und nach USA. Zweimal GRIMMES Aufforderung zu kommen abgelehnt, das 3. Mal kam ich. Was für Jahre wurden es! Der Aufbau des Schulwesens aus äußeren u. inneren Trümmern, die Aufnahme ausländischer Verbindungen. Ein Deutscher im Ausland - Tanz auf dem Eis." (Rede am 15. 11. 1969, Nachlaß KATHARINA PETERSEN)

Der ehemalige preußische Kultusminister GRIMME wurde von der britischen Militärregierung als Leiter der Schulabteilung der Region Hannover eingesetzt und amtierte als erster Kultusminister von Niedersachsen. Er initiierte im August 1945 das schulreformerische Treffen in Marienau, an dem LANDAHL, NOHL, FLITNER, WENIGER u.a. teilnahmen, und entwickelte auf der Basis der "Marienauer Beschlüsse" mit seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, darunter KATHARINA PETERSEN und seinem Persönlichen Referenten HANS ALFKEN, den "Hannoverschen Schulplan": Vereinheitlichung des Schulwesens in Form der Kooperation zwischen Volks-, Mittel- und Oberschule mit Übergängen zwischen sämtlichen Schularten bis zur 7. Klasse, Englisch als erster Pflicht-Fremdsprache ab Klasse 5, Einführung des Arbeitsunterrichts in der Volksschule, wöchentlicher "Studientag" in der Mittelschule, Hochschulzugang durch das sog. "Philosophikum" (worunter ein halbjähriger Studienaufenthalt in einem Landjugendheim zur Prüfung der geistigen und sozialen Eignung zum Universitätsstudium verstanden wurde) (PAKSCHIES 1984, S. 191-195). Diese Pläne waren massiven Angriffen, vor allem seitens der Befürworter des Humanistischen Gymnasiums und von katholischer Seite, ausgesetzt und wurden auch von britischer Seite nicht unterstützt, sondern der Kritik überlassen, worüber sich KATHARINA PETERSEN in einem Brief vom 2.4. 1946 an das G.E.R.-Mitglied BERTHA BRACEY in London beklagt (PAKSCHIES 1984, S. 195f.).

Im Mai 1946 wurde KATHARINA PETERSEN zum "Oberregierungs- und Schulrat" mit dem Aufgabengebiet der Neuordnung des Volks- und Mittelschulwesens ernannt, anderthalb Jahre später zum "Regierungsdirektor" und im Dezember 1952 zum "Ministerialrat" (Nachlaß KATHARINA PETERSEN). Es wurde von einem "PETERSEN-Plan" im Kultusministerium gesprochen, der aber schon in den siebziger Jahren, als ein Nachruf von MARTHA RINKE verfaßt wurde, nicht mehr auffindbar war (und der evtl. in der aufgrund des geltenden niedersächsischen Landesbeamtengesetzes bisher nicht zugänglichen Personalakte einsehbar wäre). Ein von ihr unterzeichneter Erlaß mit dem Titel "Anregungen zur Gestaltung des Schullebens und der unterrichtlichen Arbeit" (Erlaß MK 1. 11. 1946., K IV Nr. 167e/4b-; zit. n. Schuljahrbuch 1991, S. 124f.) spiegelt ihr refompädagogisches Profil wider. Trotz miserabler äußerer

Bedingungen unternahm sie das "Wagnis, Reformideen zu vertreten" (Schuljahrbuch 1991, S. 125). Der Unterricht und das Schulleben sollten durch das Prinzip "Selbstverantwortlichkeit durch Selbsttätigkeit" gestaltet werden. Durch einen themen- und problemorientierten Gesamtunterricht mit einem Wochentag, der der Projektarbeit oder Studien gewidmet sein sollte, durch Einführung demokratischer Strukturen in Form von regelmäßigen Aussprachen über die Ämterverwaltung und die Arbeitshaltung bis hin zum Klassenparlament, durch die Auffassung, "daß Kinder von Natur ein fröhlich Geschlecht sind. Daher gehört herzliches Lachen in jede Schulklasse.", und durch Feste und kulturelle Darbietungen sollte gerettet werden, "was die deutsche Lehrerschaft in ausdauernder Arbeit von Generationen an methodischen und pädagogischen Kenntnissen errungen hat... Die kommende deutsche Schule... darf nicht nur Wissensschule, sie muß auch Bildungs- und Erziehungsschule sein." (Schuljahrbuch 1991, S. 125) Ihre Inspektionsreisen waren gefürchtet und wurden in der Schulabteilung scherzhaft "KATHARINA auf dem Kriegspfad" genannt (RINKE 1976, S. 252). Sie war auch an dem von HANS ALFKEN initiierten Schulversuch der "Niedersächsischen Erziehungsstätte Braunschweig" beteiligt, der Parallelen zu der von FRITZ KARSEN bis 1933 geleiteten KARL-MARX-SCHULE aufwies. Dieses Projekt einer "Gesamt-Einheits-Schule" (ALFKEN) wurde zwar nicht in der beabsichtigten Form verwirklicht, jedoch entstand ein bis 1956 durchgeführter Schulversuch mit einer Grundschule, einem differenzierten Mittelbau und einer Oberstufe (Schuljahrbuch 1991, S. 126-141). In ihrem Aufsatz "Die Verwaltete Schule" (1962) weist sie in Anlehnung an den gleichnamigen Artikel von HELLMUT BECKER (1954) kritisch auf die Schulrealität hin, die sich anstelle ihrer Pläne durchgesetzt hatte. Mit dem Weggang GRIMMES und seiner Ernennung zum Generaldirektor des NWDR in Hamburg im Herbst 1948 war die Schulreform letztendlich zum Scheitern verurteilt.

KATHARINA PETERSEN knüpfte sowohl personal als auch pädagogisch an die Arbeit vor 1933 an und beeinflusste die Bildungspolitik der ersten Jahre in Niedersachsen. Welche Bedeutung sie für ADOLF GRIMME hatte, wird in seinem Brief deutlich, den er ihr aus Anlaß ihres Übergangs in den Ruhestand schrieb: "Es ist gegen alle Vernunft und widerstreitet meinem Gefühl, Sie nicht mehr in meinem alten Ministerium 'lokalisiert' zu wissen. Sie ahnen wahrscheinlich gar nicht, was es für mich in jenen Trümmerjahren bedeutet hat, gerade Sie mit am Aufbau in meiner engsten Umgebung zu verspüren. Ich habe Ihnen von Anfang an so restlos vertraut - das totale Vertrauen ist ja die einzige Form des Totalitarismus, die ich bejahe. Und Sie gehören zu den Menschen, die mich immer wieder an die Menschen glauben machen. Daß Sie nun nicht mehr von Ihrer alten Stelle aus sollen wirken können, ist für mich ein Beweis mehr dafür, daß zwar die Fügungen Gottes wunderbar, die Verfügungen der Staatsraison aber wunderbarlich sind. Doch gilt auch für sie und damit für Sie: *make the best of it. The best* - wie Sie's immer in Ihrem Leben getan haben. Nicht erst nach 45. Auch nach 33. Und nicht erst damals in Holland. Auch längst bevor sich 1933 die Nacht über alle Humanitas und Christlichkeit herniedersenkte. Auch schon als Professorin in paedagogicis und auch schon als Schulrätin. Auch also längst schon zu der

Zeit, wo der, der Ihnen heute dafür einmal danken möchte, Ihr höchster Chef im alten Preußen war." (Brief vom 7.12.1954, Nachlaß KATHARINA PETERSEN)

Neben ihrer Arbeit in der Schulverwaltung führten ihr politisches Engagement und ihre Beziehungen zu den Quäkern zu internationalen Kontakten vor allem mit Engländern, Holländern und Amerikanern, deren deutlichster Erfolg schon im Jahre 1947 die Entstehung der "Hannover-Bristol-Gesellschaft" war. KATHARINA PETERSEN war damals vom G.E.R. COMMITTEE zu einer Konferenz nach Bristol eingeladen worden, wo sie über das *Re-education*-Problem im gegenwärtigen Deutschland sprach (PAKSCHIES 1984, S. 120). In ihrer Rede benannte sie das Mißtrauen und die Hoffnungslosigkeit deutscher Jugendlicher sowie die sozialen und ökonomischen Bedingungen als Hindernisse einer Erziehung zur Demokratie (G.E.R.-Bulletin, April 1947, S. 1-3, zit. n. PALM 1991, S. 31f.). Sie wurde wegen ihrer Arbeit und ihres gesellschaftspolitischen und kulturellen Engagements 1963 mit dem Bundesverdienstkreuz ausgezeichnet und erhielt bereits 1958 die britische Auszeichnung des "Honorary Officer of the Civil Division of Our said Most Excellent Order of the British Empire" (Urkunde der britischen Königin vom 8.1.1958, Nachlaß KATHARINA PETERSEN). In der Begründung für die Verleihung des Offizierkreuzes heißt es: "From the earliest days of the Occupation she worked untiringly, often in very difficult circumstances, in the cause of Anglo-German friendship. She was from the start closely associated with the Deutsch-Englische Gesellschaft. Her visit to Bristol in April 1947 virtually established the Hannover-Bristol link, which has since become the model for similar civic partnerships in the United Kingdom and West Germany." (British Consulate-General am 15. 12. 1958, Nachlaß KATHARINA PETERSEN) KATHARINA PETERSEN gehörte der deutschen UNESCO-Kommission an, arbeitete für UNICEF und wurde langjähriger "Obmann" der Pflegerschaft der HERMANN-LIETZ-Schulen. Sie prägte den INTERNATIONALEN ARBEITSKREIS SONNENBERG von Anbeginn durch ihre Teilnahme und Vortragstätigkeit z.B. zu den Themen "Erziehung für das Leben in einer Weltgemeinschaft", "Erzieht die Schule für die Zukunft?", "Menschenrechte und Rassenpolitik" und "Wie sichern wir heute den Frieden?" (MOSOLF 1970, S. 42), war Mitarbeiterin in verschiedenen Frauenverbänden und 1958 auf Einladung der Zeitschrift "Die Sowjetfrau" mit einer Frauendelegation in der Sowjetunion (PETERSEN 1959).

#### 2.4 Minna Specht: Landerziehungsheimpädagogin

MINNA SPECHT, seit 1908 Oberlehrerin, arbeitete 1918 in HAUBINDA und war Leiterin des koedukativen Landerziehungsheims WALKEMÜHLE (1924-1933), Schulgründerin der Nachfolgeschulen für asylsuchende Kinder und Jugendliche in Dänemark und Großbritannien, Mitarbeiterin im G.E.R. COMMITTEE (HANSEN-SCHABERG 1992). Sie stellte von London aus Überlegungen über ihre zukünftige Tätigkeit im Nachkriegsdeutschland an: "Die Besitzer der Odenwaldschule haben mich gefragt, ob ich die Schule übernehmen würde, da GEHEEB zu alt ist, um zurückzukehren. Es ist ein großer Komplex mit 13



Häusern; es wäre ein guter Anfang, dort die Kinder aufzunehmen, die heimatlos geworden sind und mit Hilfe von Staat und Kommunen eine vernünftige Ausbildung zu versuchen." (Brief an ERNA BLENCKE, 12. 6. 1945, Nachlaß MINNA SPECHT) MINNA SPECHT ging auf das Angebot ein, orientierte sich aber auch in andere Richtungen: "Ich habe ein Gesuch in Washington wegen der Odenwaldschule eingereicht... Wenn aber Lehrerausbildung in Frage kommt, ginge ich gern woanders hin, z.B. nach Gött[ing]en." (Brief an WILLI EICHLER, 4. 9. 1945, Nachlaß EICHLER) Die amerikanische Militärregierung bestätigte MINNA SPECHT als "headmistress", und da sie bis 1933 aus prinzipiellen Erwägungen den Beamtenstatus abgelehnt und in privaten Bildungseinrichtungen gearbeitet hatte, lag es nahe, daß sie für ihre Rückkehr nach Deutschland zunächst bekanntes Terrain wählte: "Meine Entscheidung, zur Odenwaldschule zu gehen, war einfach - im gewissen Sinn. Ich habe Sie beide [EDITH und PAUL GEHEEB] kennengelernt und CASSIRERS und die Bedeutung Ihrer Arbeit erkannt. Ich habe eine Schule gefunden, die morgen untergehen kann und für die Erziehung in Deutschland dann verloren ist. Sie hat genug politische, wirtschaftliche und vor allem geistige, moralische Reserven, um wieder zu erstehen, wenn auch den heutigen Verhältnissen angepaßt. Ein Verbrechen, das untergehen zu lassen. Und da zur Zeit kein anderer Mensch des Vertrauens da ist, ist es mir ein Bedürfnis, dorthin zu gehen, und ich danke Ihnen von Herzen für Ihr Vertrauen." (Brief an EDITH GEHEEB, 1. 3. 1946, Nachlaß GEHEEB)

MINNA SPECHT sah ihre Arbeit an der Odenwaldschule allerdings als befristet an; denn ADOLF GRIMME wollte auch sie nach Hannover holen: "Die Entscheidung wird schwierig dadurch, daß in der britischen Zone meine Mitarbeit gewünscht wird, bei Dr. GRIMME, früher Kultusminister in Berlin, einem äußerst wertvollen Mann, der mit Recht viel Einfluß hat... Die Hauptaufgaben lägen entweder in der Übernahme einer pädagogischen Akademie auf neuer Grundlage oder einer Mittlerstellung zwischen Engländern und Deutschen oder einer nahen Zusammenarbeit mit GRIMME in der Verwaltung." (MINNA SPECHT an EDITH GEHEEB, 1. 3. 1946, Nachlaß GEHEEB) GRIMME unterbreitete ihr 1947 noch einmal das Angebot, nach Niedersachsen zu kommen, dieses Mal allerdings, um die Inspektion der Lehrerausbildungsanstalten zu übernehmen. Aber MINNA SPECHT entschied sich für ein weiteres Verbleiben an der Odenwaldschule - sie blieb bis 1951: "Das Exil hat mich auf die Erziehung von Kindern gelenkt. Dort habe ich Erfahrungen gesammelt, habe mir im Ausland Achtung erworben, und es ist nun, soweit ich sehen kann, in Deutschland eine lebendige Zelle zu bauen, in der mir die Freiheit des Handelns mehr geblieben ist, als es in dem Betrieb eines Kultusministeriums möglich ist... Es kann sein, daß ich... den neuen Typ der Landerziehungsheime - Werkstätten mit guter Allgemeinbildung bis zum Gesellenstück - mit Freistellen durch die Gewerkschaften aufbauen kann u. damit etwas auf die Bahn bringen, was in den öfftl. Schulen bisher nicht riskiert wird." (Brief an WILLI EICHLER, 19. 10. 1947, Nachlaß EICHLER)

MINNA SPECHT versuchte schon während der letzten Exiljahre, in Anknüpfung an schulreformerische Bestrebungen der Weimarer Republik entwickelten Konzeptionen Einfluß auf die Gestaltung des Schulwesens im Nachkriegsdeutschland zu nehmen (SPECHT 1943). In der Position als Leiterin der Odenwaldschule übernahm sie im wesentlichen fünf Elemente ihrer Entwürfe zur Erprobung: die Veränderung des Aufbaus der Schule, die Verbindung von Unterricht und Berufsvorbereitung, die Veränderung der Unterrichtsorganisation und die Fächer- und Stoffbeschränkung, die Schülermitverwaltung und der Schulbesuch für alle Kinder unabhängig von den häuslichen materiellen Verhältnissen. Zusammenhängende konzeptionelle Entwürfe MINNA SPECHTS sind allerdings nicht überliefert. Lediglich der Text "Bericht und Pläne für das Landerziehungsheim Odenwaldschule" (SPECHT 1947) und ein programmatischer Teil des statistischen Berichts über die drei ersten Schulmonate des Jahres 1946 (SPECHT 1946) enthalten Ideen zur Umgestaltung der Odenwaldschule und können als grundlegend für ihre dortige Arbeit angesehen werden. MINNA SPECHT leistete tatsächlich die Vorarbeiten für den Aufbau einer reformpädagogisch geprägten Gesamtschule und einer Werkstudien-schule an der Odenwaldschule. Allerdings blieb ihr die Verwirklichung ihres wichtigsten Anliegens - die soziale Öffnung der Schule - versagt: "Der Hemmschuh meiner Reformarbeit in der schulisch größeren Unabhängigkeit eines privaten Landerziehungsheimes liegt darin, daß nur eine wirtschaftlich bevorzugte Schicht von Kindern hier aufgenommen werden kann... Aber besteht nicht die Hoffnung, daß die Errungenschaften in Erziehung und Unterricht, die zur Zeit bereits von einer Reihe von Kultusministerien anerkannt werden, eines Tages von einer sozialistischen Regierung übernommen werden, daß dann die Heimerziehung, die das schwindende pädagogische Milieu vieler Elternhäuser ersetzen muß, bei freiem Zutritt aller Kinder, die in Not sind, neben die öffentliche Schule tritt, die die Erziehung nur begrenzt wahrnehmen kann?" (SPECHT 1960, S. 373)

Sie blieb nicht dem Modell "Odenwaldschule" verhaftet, sondern entwickelte Vorschläge, die die Bildungsreform des öffentlichen Schulwesens betrafen. Durch ihre Mitarbeit im hessischen Landesschulbeirat gab sie durch die Losung "Mut zur Lücke" Anstöße zur "Stoffbeschränkung" (SPECHT 1949) und wirkte bei der Durchsetzung der reformierten Oberstufe auch an den staatlichen Gymnasien dieses Bundeslandes mit. Sie beeinflusste auch die "Tübinger Beschlüsse" (1951), die sich der inneren Schulreform zuwandten (FLITNER 1954, S. 125-134), aber von den Schulverwaltungen weitgehend als undurchführbar abgelehnt wurden (BECKER 1954, S. 133f.). Von der SPD forderte sie die Entwicklung von Ganztags-Modellschulen, um auf diese Weise einen praktischen Beitrag zur Bildungsreform zu leisten (SPECHT 1957). Die Vorteile eines Landerziehungsheims, die sie in dem Gemeinschaftsleben, in der größeren pädagogischen Freiheit und in der Erziehung zur Verantwortung sah, wollte sie durch die Schaffung von Stadtrandschulen verwirklichen, denen ein Internat für einen Teil der Schülerschaft angegliedert sein sollte und in denen die Kinder unter Einbeziehung der täglichen Auseinandersetzung mit den Elternhäusern und der Umwelt erzogen und gebildet werden sollten

(SPECHT 1956). Auf diese Weise wollte sie die gesellschaftliche Isolation der Landerziehungsheime vermeiden, die HERMANN LIETZ bewußt gesucht und PAUL GEHEEB durch die Schullage in Stadtnähe schon abgemildert hatte. In MINNA SPECHTS theoretischer und praktischer Arbeit ist eindeutig eine Weiterentwicklung ihrer Vorstellungen der 20er und 30er Jahre und zugleich die Weiterentwicklung schulreformerischer Entwürfe des ersten Drittels des Jahrhunderts zu erkennen. Ihre pädagogischen Ideen spannten den Bogen von der elitären, führerschaftlich orientierten Erziehung politisch vorgebildeter Erwachsener in der Walkemühle zu einer demokratischen Erziehung für alle Kinder des Volkes.

MINNA SPECHT wurde Inspektorin der Vereinigung der deutschen Landerziehungsheime, arbeitete in der deutschen UNESCO-Kommission und ein Jahr im UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg. Sie sprach auf Frauenkonferenzen der SPD, wobei ihr Anliegen das Thema "Sozialismus als Lebenshaltung und Erziehungsaufgabe" (SPECHT 1951) war. Allerdings wiederholte sie mehrfach, daß sie sich nicht als "Frauenrechtler" verstand, so z.B. im Zusammenhang mit einer Unterschriftenaktion gegen die Aufrüstung der Bundeswehr mit atomaren Waffen: "Ich bin kein Frauenrechtler, aber wenn wir immer sagen, mit welchem Recht sprechen wir Mäuse eigentlich, so fühlt sich der Leser leicht geniert. Als *Menschen*, als Bürger dieser Bundesrepublik, auch als Mütter, Erzieherinnen und Lehrerinnen sprechen wir unsere Sorge aus und unsere Verantwortung, nicht stumm zu bleiben." (Brief an Frau HEMPEL, 1. 5. 1957) Sie erhielt 1955 die GOETHE-Plakette des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung für ihre Verdienste in Theorie und Praxis der Erziehungswissenschaften, und anläßlich ihres 80. Geburtstags wurde das ihrer Arbeit gewidmete Buch "Erziehung und Politik" (1960) veröffentlicht, das HELLMUT BECKER, WILLI EICHLER und GUSTAV HECKMANN herausgaben.

### 3. Vergessene Reformpädagoginnen

Die hier beschriebenen weiblichen Lebensläufe sind paradigmatisch für die Generation aus dem letzten Viertel des 19. Jahrhunderts, die das erste Mal die Möglichkeit einer universitären Ausbildung wahrnehmen konnte, die wegen des Zölibats für Lehrerinnen alleinstehend blieb, durch die politischen Verhältnisse in der Weimarer Republik in ihren Karrieren befördert wurde und dadurch reformpädagogische Konzeptionen zumindest im Ansatz realisieren konnte. Für alle vier Pädagoginnen war mit der nationalsozialistischen Diktatur der Abbruch ihrer beruflichen Wirkungsmöglichkeiten in Deutschland verbunden, wobei OLGA ESSIG in der inneren Emigration noch am wenigsten Spielraum blieb. Die im Exil erworbenen Erfahrungen waren bei den hier beschriebenen Frauen perspektivisch auf die Rückkehr nach Deutschland gerichtet. Alle vier Pädagoginnen bemühten sich um Möglichkeiten, ihre

reformerischen Bestrebungen aus der Weimarer Republik für die Gestaltung der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft nutzbringend zu verwirklichen. OLGA ESSIG konnte nach anfänglichen Anfechtungen, KATHARINA PETERSEN konnte ohne Probleme zu den höchsten Beamtenpositionen in der Schulverwaltung aufsteigen und Grundlegendes zur Neustrukturierung des Mädchenberufsschulwesens bzw. der Volks- und Mittelschulen beitragen. Das langjährige Exil ANNA SIEMSENS und MINNA SPECHTS führte zu einer Weiterentwicklung ihrer Konzeptionen, die in der Nachkriegszeit aber nur ansatzweise realisiert werden konnten. Ihre Forschungsergebnisse konnte ANNA SIEMSEN nur in vereinzelten Lehraufträgen, nicht jedoch auf einer Professur vertreten. MINNA SPECHTS bildungspolitische Vorschläge fanden keine Berücksichtigung, und da sie die Schulaufsichtsposition in Niedersachsen ausschlug und für die Lehrerausbildung kein Angebot erfolgte, blieben ihr die pädagogische Insel Odenwaldschule und die beratende Tätigkeit bei der hessischen Oberstufenreform übrig. Alle bis auf OLGA ESSIG betonten die Bedeutung internationaler Kontakte und hatten, schon durch die Exilzeit bedingt, diese Verbindungen. ANNA SIEMSENS und MINNA SPECHTS politisches Engagement zielte insbesondere auf die Schaffung eines vereinigten sozialistischen Europas.

Durch die zwölf Jahre des Nationalsozialismus war einer der produktivsten Abschnitte im Lebensalter dieser Pädagoginnen für die pädagogische Entwicklung in Deutschland verlorengegangen. Die Pädagoginnen kamen aus Altersgründen und wegen unterbrochener Qualifizierungsprozesse in Auseinandersetzungen mit der Kultusbürokratie. Für den Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung verfügten sie alle über keine "Laufbahnvoraussetzungen", und damit entfiel für sie die Möglichkeit, den Impuls der Reformpädagogik in der akademischen Lehrerbildung und in der sich neu formierenden Pädagogik weiterzugeben, so daß die reformpädagogischen Konzeptionen der Nachkriegszeit in Schulaufsichtsfunktionen verlorengingen oder auf einen kleinen Bereich beschränkt blieben und dann für Jahrzehnte vergessen wurden. Nur ELISABETH BLOCHMANN, NOHL-Schülerin, die 1933 aus ihrer Professur an der Pädagogischen Akademie in Halle entlassen wurde, gelang es als einziger Frau, aus dem englischen Exil nach Marburg auf einen Lehrstuhl für Pädagogik zurückzukehren, den sie für fast 20 Jahre als einzige Professorin dieses Faches innehatte (JACOBI 1992, KLAFFKI/ MÜLLER 1992).

Die Anknüpfung an reformpädagogische Traditionen seit den 70er Jahren war dementsprechend auf das erste Drittel des Jahrhunderts gerichtet, nicht jedoch auf die hier genannten Pädagoginnen, nicht auf das Exil und nicht auf die Nachkriegszeit bezogen (HANSEN-SCHABERG/ LOST 1992), d.h., alle pädagogisch-politischen Bestrebungen speziell von Frauen wurden bis in die jüngste Vergangenheit nur wenig beachtet.

## Quellen

### 1. Ungedruckte Quellen

#### Staatsarchiv Hamburg

Personalakte Schulwesen OLGA ESSIG, Sign. A 1164.

Personalakte Schulwesen ANNA SIEMSEN, Sign. A 515.

Personalakte Hochschulabteilung ANNA SIEMSEN, Sign. I 400.

SIEMSEN, A.: Denkschrift über Kurse zur Ausbildung pädagogischer Lehrkräfte.  
Zürich, 3. 8. 1946. Unveröffentlichtes Typoskript, Sign. A 515.

Nachlaß MINNA SPECHT im Archiv der sozialen Demokratie, Bonn.

#### Archiv der Odenwaldschule, Oberhambach.

SPECHT, M.: Statistischer Bericht über die Arbeit von Juni-September 1946.  
Odenwaldschule, 9. 11. 1946.

SPECHT, M.: Bericht und Pläne für das Landerziehungsheim Odenwaldschule bei  
Heppenheim an der Bergstraße, 2. 1. 1947.

KATHARINA PETERSEN, Nachlaß im Privatbesitz des Neffen KLAUS PETERSEN, Hannover.

WILLI EICHLER, Nachlaß im Privatbesitz von SUSANNE MILLER, Bonn.

PAUL GEHEEB, Nachlaß in der ECOLE D'HUMANITÉ, Goldern (Schweiz).

### 2. Mündliche Auskünfte

Gespräch mit KLAUS PETERSEN am 8. 3. 1993.

Gespräch mit HANS ALFKEN am 21. 6. 1993.

### 3. Gedruckte Quellen

EICHLER, W./ SARAN, M./ HEIDORN, W./ SPECHT, M.: Re-Making Germany. London  
1945.

ESSIG, O.: Die weibliche Berufsschule. In: NOHL, H./ PALLAT, L. (Hrsg.): Handbuch  
der Pädagogik. Bd. 4: Die Theorie der Schule und der Schulaufbau. Langensalza  
1928, S. 193-202.

ESSIG, O.: Berufs- und Gemeinschaftserziehung im Lebenswerk von ANNA SIEMSEN.  
In: Schola 6 (1951), S. 563-581.

ESSIG, O.: Berufsschülerinnen ohne Lehrvertrag. In: Berufspädagogische Zeitschrift 3  
(1954), S. 106-109.

ESSIG, O.: Dr. HERMINE ALBERS. Ein Leben im Dienste der Jugendwohlfahrt. In:  
Mädchenbildung und Frauenschaffen 5 (1955), S. 542-550.

PETERSEN, K.: Einordnung der Frau in die Leistungsgesellschaft. In: Gewerkschaftliche  
Monatshefte 10 (1959), S. 705-710.

- PETERSEN, K.: "Die Verwaltete Schule". In: Neue Sammlung 2 (1962), S. 572-575.
- ROGLER, R: ANNA SIEMSEN-Bibliographie. Berlin (unveröffentlicht).
- Schuljahrbuch der IGS Franzses Feld 1989-1991. Braunschweig 1991.
- SIEMSEN, A.: Zur Frage der Einheitsschule. In: Schola 1 (1946), S. 203-208.
- SIEMSEN, A.: Europäische Akademien. In: Schola 2 (1947), S. 732-738.
- SIEMSEN, A.: Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung. Hamburg 1948. (a)
- SIEMSEN, A.: Pädagogische Sonderkurse und ihre grundsätzliche Bedeutung. Ein Beitrag zum Problem der Lehrerbildung. In: Schola 3 (1948), S. 483-494. (b)
- SPECHT, M.: Gesinnungswandel. Die Erziehung der deutschen Jugend nach dem Weltkrieg. London 1943.
- SPECHT, M.: Vom Mut zur Stoffbeschränkung. In: Hessische Beiträge zur Schulreform. H. 2, Wiesbaden 1949, S. 3-13.
- SPECHT, M.: Sozialismus als Lebenshaltung und Erziehungsaufgabe. Rede am 20. 10. 1951 auf der SPD-Frauenkonferenz in Fulda. Villingen 1951.
- SPECHT, M.: Stadtrandschule und Landerziehungsheime. In: Die Sammlung 11 (1956), S. 192-195.
- SPECHT, M.: Modellschulen - ein Schritt zur Bildungsreform. In: Geist und Tat 12 (1957), S. 203-206.
- SPECHT, M.: MINNA SPECHT über sich selbst. In: BECKER, H., et al. 1960, S. 369-374.

## Literatur

- AMLUNG, U.: ADOLF REICHWEIN 1898-1944. Ein Lebensbild des politischen Pädagogen, Volkswunders und Widerstandskämpfers. Frankfurt a.M. 1991.
- BECKER, H.: Die verwaltete Schule (1954). In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 41 (1993), S. 130-147.
- BECKER, H./ EICHLER, W./ HECKMANN, G. (Hrsg.): Erziehung und Politik. MINNA SPECHT zu ihrem 80. Geburtstag. Frankfurt a.M. 1960.
- BUDDE, P.: KATHARINA PETERSEN und die Quäker-Schule Eerde. In: LEHMANN, M./ SCHNORBACH, H. (Hrsg.): Aufklärung als Lernprozeß. Festschrift für HILDEGARD FEIDEL-MERTZ. Frankfurt a.M. 1993, S. 86-101.
- FEIDEL-MERTZ, H./ SCHNORBACH, H.: Lehrer in der Emigration. Weinheim/ Basel 1981.
- FEIDEL-MERTZ, H. (Hrsg.): Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933. Reinbek 1983.
- FEIDEL-MERTZ, H.: Sisyphe im Exil - Die verdrängte Pädagogik 1933-1945. In: KEIM, W. (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus - Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt a.M./ Bern/ New York/ Paris 1988, S. 161-178.
- FIEGE, H.: Geschichte der hamburgischen Volksschule. Bad Heilbrunn/ Hamburg 1970.
- FLITNER, W.: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1954.
- FLITNER, W.: Gesammelte Schriften. Bd. 11: Erinnerungen 1889-1945. Paderborn 1986.
- GEISSLER, G.: Eingliederung der Lehrerbildung in die Universität. Das Hamburger Beispiel. Weinheim/ Basel 1973.
- GRAMS, W.: Kontinuität und Diskontinuität der bildungspolitischen Planungen aus Widerstand und Exil im Bildungswesen der BRD und DDR. Frankfurt a.M./ Bern/ New York/ Paris 1990.
- GUTTENBERG, G.: ANNA SIEMSEN: "Die konnte was!" In: päd. extra (1987), H. 5, S. 29-32.

- HAGEMANN, K.: Wegbereiterin der Berufsschulausbildung für Mädchen. OLGA ESSIG.  
In: DE LORENT, H.-P./ ULLRICH, V.: "Der Traum von der freien Schule". Schule und Schulpolitik in der Weimarer Republik. Hamburg 1988, S. 356-360.
- HANSEN-SCHABERG, I.: MINNA SPECHT - Eine Sozialistin in der Landerziehungsheimbewegung (1918-1951). Untersuchung zur pädagogischen Biographie einer Reformpädagogin. Frankfurt a.M./ Bern/ New York/ Paris 1992.
- HANSEN-SCHABERG, I./ LOST, C.: MINNA SPECHT - Reformpädagogin und Sozialistin. Zur Geschichte doppelter Verdrängung und verlorener Chancen. In: PEHNKE, A. (Hrsg.): Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe. Neuwied 1992, S. 151-163.
- HEYDORN, I.: Schulreformerinnen und sozialistische Erziehung. In: BERNHARD, A./ EIERDANZ, J. (Hrsg.): Der Bund der entschiedenen Schulreformer. Frankfurt a.M. 1990, S. 21-27.
- JACOBI, J.: ELISABETH BLOCHMANN zum 100. Geburtstag. In: Neue Sammlung 32 (1992), S. 317-326.
- KASSNER, P.: OLGA ESSIGs pädagogisches Denken und Wirken. Staatsexamenarbeit PH Berlin 1966.
- KLAFFKI, W.: Restaurative Schulpolitik 1945-1950 in Westdeutschland. Das Beispiel Bayern. In: OPPOLZER, S. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft 1971. Wuppertal/ Ratingen 1971, S. 136-176.
- KLAFFKI, W./ MÜLLER, H.: ELISABETH BLOCHMANN (1892-1972). Marburg 1992.
- KRAUSE, F.: Senator LANDAHL scheidet aus dem Amt. In: Hamburger Lehrerzeitung 15 (1962), H. 2, S. 68-71.
- MITZENHEIM, P.: ANNA SIEMSEN als "politische Pädagogin". In: HOFFMANN, D. (Hrsg.): Politische Erziehung in sich wandelnden Gesellschaften. Plädoyers für eine Veränderung der Politischen Bildung. Weinheim 1991, S. 77-96.
- MOSOLF, A.: KATHARINA PETERSEN zum Gedächtnis. In: Sonnenberg, Briefe zur Völkerverständigung, Dez. 1970, S. 42f.
- NEUNER, I.: Der BUND ENTSCIEDENER SCHULREFORMER 1919-1933. Bad Heilbrunn 1980.
- PAKSCHIES, G.: Umerziehung in der Britischen Zone 1945-1949. Köln/ Wien <sup>2</sup>1984.
- PALM, F.: Bristol/ Hannover - Entstehung und Weiterentwicklung der ersten deutsch-englischen Städtepartnerschaft. Magisterarbeit Universität Hannover 1991.
- RINKE, M.: KATHARINA PETERSEN 1889 - 1970. In: KALTHOFF, E. (Hrsg.): Niedersächsische Lebensbilder. 9. Bd., Hildesheim 1976, S. 244-253.
- SCHMIDT, B.: Frauen- und Berufserziehung - Zum Problem der gemeinsamen Erziehung der Geschlechter bei ANNA SIEMSEN und OLGA ESSIG. In: BERNHARD, A./ EIERDANZ, J. (Hrsg.): Der Bund der entschiedenen Schulreformer. Frankfurt a.M. 1990, S. 117-133.
- SCHOPPMANN, C. (Hrsg.): Im Fluchtgepäck die Sprache. Deutschsprachige Schriftstellerinnen im Exil. Berlin 1991.
- SCHMÖLDERS, R.: ANNA SIEMSEN - sozialistische Pädagogin in der Weimarer Republik. In: BREHMER, I. (Hrsg.): Mütterlichkeit als Profession? Pfaffenweiler 1990, S. 110-124.
- SCHROEDER, F.: Hamburg. In: BLÄTTNER, F./ KIEHN, L./ MONSHEIMER, O./ THYSEN, S. (Hrsg.): Handbuch für das Berufsschulwesen. Heidelberg 1960, S. 453-462.
- SCHULZ, E.: Die Mädchenbildung in den Schulen für die berufstätige Jugend. Weinheim 1963.
- SEITERS, J.: ADOLF GRIMME - ein niedersächsischer Bildungspolitiker. Hrsg. von der Niedersächsischen Landeszentrale. Hannover 1990.
- SIEMSEN, A.: ANNA SIEMSEN. Leben und Werk. Frankfurt a.M. 1951.
- TENORTH, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Weinheim/ München 1988.
- VERGIEN, I.: OLGA ESSIG - 80 Jahre. In: Berufspädagogische Zeitschrift 14 (1965), S.31.

## Pädagogik, Utopie und sozialer Wandel

*Thesen zur gesellschaftsverändernden Kraft von Pädagogik, mit besonderer Berücksichtigung der Umbruchsituation in der DDR*

Der folgende Beitrag resümiert in einigen Thesen Überlegungen zur Verknüpfung systematischer und historischer Betrachtungsweisen in der Erziehungswissenschaft, die im Zentrum eines Forschungsprojekts zur Grundlegung einer erziehungswissenschaftlichen Theorie sozialen Wandels stehen. Im Rahmen dieser Theorie sollen Bedingungen für innovative und kreative Prozesse gesellschaftlicher Veränderung, aber auch Blockierungen und Verkehrungen solcher Prozesse untersucht werden. Das Material, auf das sich diese Forschungsarbeit stützt, sind revolutionsgeschichtliche Untersuchungen, ideen- und sozialgeschichtliche Rekonstruktionen des Utopischen in der Pädagogik sowie Auswertungen von sozial- und humanwissenschaftlicher Literatur über Kreativität und Innovationsfähigkeit. Das Ziel ist, auf der Grundlage dieser Arbeiten ein theoretisches Modell zu formulieren, das sich auch auf aktuelle Prozesse sozialen Wandels beziehen läßt.

Im Zentrum dieses Modells steht eine Theorie pädagogischen Handelns, die die Kategorie des Utopischen für eine pädagogische Pragmatik nutzbar machen soll. Deshalb soll im 1. Teil der Handlungsbegriff vorgestellt werden, der dieser Theoriekonstruktion zugrunde liegt. Daran schließen sich dann Überlegungen darüber an, wie sich die Kategorie des Utopischen für eine pädagogische Handlungstheorie nutzbar machen ließe. Im 2. Teil sollen diese Überlegungen an einem Beispiel aus der jüngsten Geschichte - der DDR-Pädagogik und der "deutschen Revolution" von 1989 - konkretisiert werden. Die DDR-Pädagogik liefert ein Fallbeispiel für den (utopischen und gescheiterten) Versuch, revolutionären Wandel durch Erziehung herbeizuführen und institutionell abzusichern.

Der Blick auf die durch die Ereignisse von 1989 entstandene Umbruchsituation im östlichen Deutschland bietet sich als ein Anlaß zur Aktualisierung und zur Überprüfung der Plausibilität des skizzierten Forschungsvorhabens an.



# 1. Elemente einer erziehungswissenschaftlichen Theorie innovativen und kreativen sozialen Wandels

## 1.1 Handlungstypen gesellschaftsverändernder Pädagogik

Die Ausgangsfrage gilt dem gesellschaftsverändernden Potential pädagogischen Handelns. Das Spektrum möglicher Handlungstypen gesellschaftsverändernder Pädagogik läßt sich zwischen zwei Polen entfalten:

- Der eine Pol ist der Ausgang von gesellschaftlichen Zwecken, Zielsetzungen und Zukunftsvorstellungen, die durch pädagogisches Handeln realisiert werden sollen. Dieses Handeln folgt dem Typus *zweckrationalen Handelns*; die Pädagogiken, die es begründet, haben den Charakter von Lernpädagogiken.
- Den anderen Pol bildet der Ausgang von der Entwicklung und den Bedürfnissen des Kindes. Diese Perspektive konstituiert *Entwicklungspädagogiken*. Sie folgen einem Typus *teleologischen Handelns*, das darauf gerichtet ist, die Aktivitäten des Kindes, die sich nach eigenen Gesetzen entfalten, fördernd und unterstützend zu begleiten. Das gesellschaftsverändernde Potential der Pädagogik liegt in diesem Fall in der Förderung oder Entbindung von Kompetenzen, die zu eigenaktiver Weiterentwicklung und Umgestaltung der gesellschaftlichen Strukturen befähigen.

Diese Handlungsmodelle verhalten sich oppositionell zueinander; in gewisser Weise schließen sie sich wechselseitig aus: Entwicklungspädagogiken tendieren dazu, von den konkreten gesellschaftlich-historischen Bedingungen zu abstrahieren, unter denen Entwicklung und pädagogisches Handeln immer schon stattfinden; Lernpädagogiken tendieren dazu, die Eigenaktivitäten des Kindes zu unterschätzen und das Individuum auf ein leeres Substrat zu reduzieren, das für beliebige Zwecke geformt werden kann. Beide Paradigmen - das hat zuerst THEODOR LITT (1960) herausgearbeitet - sind Vereinseitigungen, die in pädagogische Antinomien führen. Diese Antinomien haben das pädagogische Denken immer wieder beschäftigt und oft paralyisiert.

Sie lassen sich auflösen, wenn man eine dritte Ebene einführt, die zwischen beiden Polen vermittelt: - die Ebene der *kulturellen Werte*, die das soziale und pädagogische Handeln immer schon leiten. Kulturelle Werte gehen auf Weltdeutungsmuster zurück, die die Beziehungen zwischen Individuum bzw. "Natur" und Gesellschaft interpretieren und regulieren. Sie sind gesellschaftlich-historische Hervorbringungen, beziehen sich aber auf die *Grenzen des Sozialen* (oder systemtheoretisch gesprochen: auf die Umwelt des sozialen Systems).

Die Ebene der kulturellen Werte konstituiert eine dritte Form der Pädagogik: die *Kulturpädagogik*. Sie folgt unterschiedlichen Handlungstypen: dem Typus eines *traditionalen* Handelns, das auf die Bewahrung und Weitergabe kul-

tureller Werte abzielt, eines *charismatischen* Handelns, das auf die Einführung neuer Werte zielt, oder eines *kommunikativen* Handelns, in dem kulturelle Werte diskursiv reflektiert und ihre Geltungsansprüche virtualisiert werden.

Werttraditionales Handeln konstituiert Formen des Bildungstraditionalismus, charismatisches Handeln Erweckungspädagogen, kommunikatives Handeln diskursive Pädagogik. Alle drei Typen möchte ich unter dem Begriff des *wertrationalen Handelns* zusammenfassen.

Die gesellschaftsverändernde Bedeutung wertrationaler Pädagogiken liegt in ihrer "rationalisierenden" Kraft, da sie die Geltungsansprüche und -bereiche von Entwicklungs- und Lernpädagogik in ein Verhältnis der Vermittlung zueinander setzen. Diese Kraft entfaltet sich in einem historischen Prozeß, in dem diese Vermittlung allmählich einen reflexiven und schließlich diskursiven Charakter annimmt und als eine Leistung sozio-kultureller Praxis transparent wird. In diesem Prozeß, der sich im Anschluß an MAX WEBER als ein Prozeß der Rationalisierung von Weltbildern rekonstruieren läßt, werden die kulturellen Werte allmählich "entzaubert" und ihres substantialistischen Charakters entkleidet. An die Stelle substantieller Werte tritt schließlich die prozessualisierte Wahrheitssuche in kommunikativen und kooperativen Verständigungsverhältnissen (HABERMAS 1981).

Die kulturellen Werte lösen sich damit nicht auf. Die Rationalität des Diskurses ist weder konstitutiv noch negatorisch, sondern kritisch und regulativ: Sie bringt selbst keine Weltdeutungen und aus ihnen abgeleitete Werte hervor, sondern hat diese zum Gegenstand. Hervorbringungen auf der kulturellen Ebene des Handelns gründen sich auf die Entwicklung von Kompetenzen und sozialen Wünschen. Sie haben aber auch eine eigene Wirklichkeit: Traditionsbestände und charismatische Erneuerungen. Im Prozeß der kommunikativen Rationalisierung transformiert sich der Bildungstraditionalismus in eine *Pädagogik der historischen Verantwortung*, die das "Bewahrenswerte" an intersubjektive Verständigungs- und Einigungsprozesse bindet, während sich die charismatische Erweckungspädagogik in eine *Pädagogik des utopischen Vermögens* verwandelt, die die Einbrüche der Transendenzen unter rationale Kontrolle zu bringen sucht.

Die Ausbildung des Paradigmas einer kommunikativen Handlungstheorie der Pädagogik (MASSCHELEIN 1991) wirkt nicht nur auf die Wertrationalität kulturellen Handelns, sondern auch auf die anderen beiden Paradigmen, die Entwicklungs- und Lernpädagogik zurück. Sie lösen sich nicht auf, sondern differenzieren sich. Die Umsetzung sozialer Ziele erfordert weiterhin eine zweckrationale Pädagogik, aber die Ziele dieser Pädagogik werden jetzt diskursiv hinterfragt. Neben die zweckrationale Pädagogik tritt deshalb eine *sozial-historische Hermeneutik der Motive und Wünsche*, die den Zielen dieser Pädagogik zugrunde liegen. Daraus geht - als viertes Modell - eine *Pädagogik der emanzipatorischen Wunscherfüllung* hervor.

Ebenso differenziert sich das entwicklungspädagogische Paradigma. Entwicklung läßt sich als die Entfaltung einer Logik von Gattungskompetenzen auffassen. Aber eine solche Logik stellt eine wissenschaftliche Rekonstruktion dar, die an Hypothesen und Interpretationen gebunden bleibt - das "An sich" der kindlichen Natur kennen wir nicht, und jede Rekonstruktion der Entwicklungslogik von Kompetenzen bleibt eine sozio-kulturelle Hypothese über anthropologische Grundausstattungen. Daher tritt neben die Entwicklungspädagogik eine *Pädagogik der Empathie*, die das Individuum als ein offenes Wesen begreift, über dessen Natur und über dessen Bedürfnisse wir jeweils nur so viel erfahren, wie unser Einfühlungsvermögen zuläßt. Diese Pädagogik folgt der Logik eines *experimentellen Handelns*, das das Kind aber nicht objektiviert, sondern *mimetischen* Charakter hat. Dieses Handeln kann eine gesellschaftsverändernde Kraft entfalten, indem es dem sozialen Wandel gleichsam offene Potentiale und unbekannte Ressourcen erschließt.

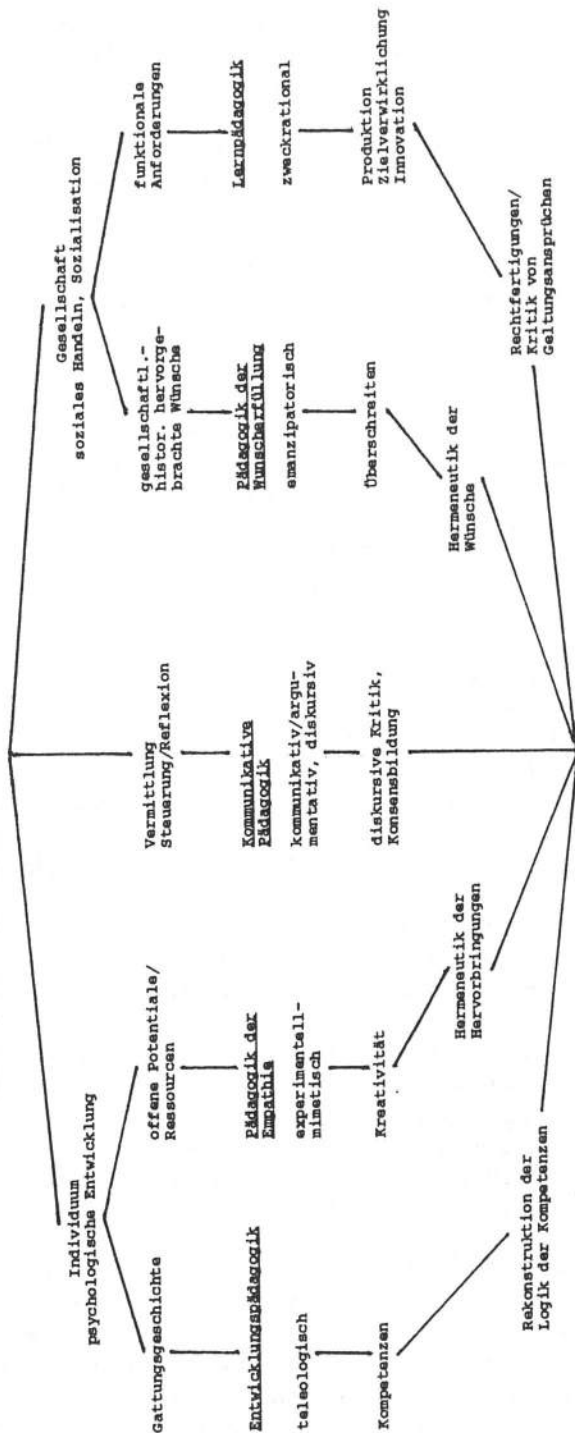
Man erhält danach eine Reihe von Grunddimensionen gesellschaftsverändernder Pädagogik (Abb. 1). Diese Pädagogiken erbringen jeweils spezifische Leistungen, die für Prozesse sozialen Wandels bedeutsam sind: die Entwicklungspädagogik trägt zur Entfaltung von Gattungskompetenzen bei; die Pädagogik der Empathie zur Entfaltung von Kreativität; die Pädagogik der Wunscherfüllung befördert die emanzipatorischen Fähigkeiten, gegebene gesellschaftliche Strukturen zu überschreiten; die Lernpädagogik richtet sich auf die Sicherung sozialer Reproduktion, aber auch auf die Zielverwirklichung neuer Wünsche. Die kommunikative Pädagogik schließlich stellt den Zusammenhang zwischen diesen Ebenen her und wirkt durch die Entfaltung rationaler Kritik produktiv auf sie zurück. Sie zielt auf den utopischen Zustand einer egalitären Kommunikationsgemeinschaft, in der kein Geltungsanspruch und kein Wunsch mehr verzerrt und unterdrückt wird.

## 1.2 Gesellschaftsverändernde Pädagogik und utopisches Vermögen

Diese verschiedenen Leistungen pädagogischen Handelns lassen sich zugleich als Leistungen für das utopische Vermögen darstellen, das sich auf diese Weise handlungstheoretisch explizieren läßt. Unter dem Utopischen soll das "Noch-Nicht" verstanden werden: Wünsche und Ziele, die noch nicht realisiert sind, von denen man auch noch nicht weiß, ob sie sich realisieren lassen - dies ist eine empirische Frage, deren Beantwortung von der Praxis abhängt. (Damit läßt sich das Utopische vom Phantastischen abgrenzen, das vorab nicht auf praktisch-empirische Überprüfbarkeit ausgelegt ist, sowie vom Absurden, das sich den Prinzipien der Logik und des rationalen Diskurses entzieht.) Das Utopische bezeichnet somit die dynamische Seite des Handelns. Utopien gründen in Weltbildern und kulturellen Werten, die auf Neues zielen, also nicht - wie Ideologien - der Legitimation des Bestehenden dienen, sondern auf innovatorisches Handeln ausgerichtet sind. Sie gehören daher dem kulturellen Wertesystem an, verweisen aber auf Momente des Uneingelösten kultureller Werte im sozialen System. Auch die utopische Einbildungskraft

# Kultur

gesellschaftliche Deutungsmuster von Natur  
Weltbilder und Steuerungswerte, regulative Werte der Allgemeinen Pädagogik



Logik des pädagogischen Diskurses

Abb. 1: Grunddimensionen gesellschaftsverändernder Pädagogik

unterliegt einem Rationalisierungsprozeß und transformiert sich schließlich zu einem prozessualisierten utopischen Vermögen, das nicht mehr substantialistisch, sondern "kommunikativ verflüssigt" ist.

Um die Kategorie des Utopischen für die Historische Pädagogik und eine erziehungswissenschaftliche Theorie sozialen Wandels fruchtbar zu machen, muß man das Utopische von seinen weltanschaulichen Gebundenheiten lösen und als ein "Vermögen" rekonstruieren, das sich handlungstheoretisch auslegen läßt. Die verschiedenen Dimensionen, in die sich das Utopische zerlegt und in denen es sich entfaltet, bilden in ihrem Gesamtzusammenhang das "utopische Vermögen"; sie wären auf die unterschiedlichen Handlungsdimensionen der Pädagogik zu beziehen. Diese Dimensionen sind:

(1) *Überschreiten einer gegebenen Ordnungsstruktur*: dies impliziert Autonomie und verweist auf die emanzipatorische Dimension der Artikulation von Leiden und der Expression unerfüllter Wünsche, die sich wiederum auf motivationale Tiefenstrukturen zurückführen lassen. Sie sind in einer *objektiven Hermeneutik* (OEVERMANN 1991, OEVERMANN et al. 1979) zu rekonstruieren, auf die sich eine historische Untersuchung von Pädagogiken der emanzipatorischen Wunscherfüllung gründen kann.

(2) *Entfaltung von Kreativität* - Neukombinationen, Erfindungen und Hervorbringungen: dies betrifft die freie Spontaneität der schöpferischen Bildungskraft. Sie ist Gegenstand der Kreativitätspädagogik und wäre in einer *Hermeneutik der Hervorbringungen* zu untersuchen, die die Entstehungsgeschichte und -bedingungen von pädagogischer Empathie expliziert.

(3) *Die eigentliche Konstruktion der Utopie, der idealisierte Entwurf*: dies betrifft die systematische kognitive Ausarbeitung eines neuen Ordnungsmodells. Solche Ordnungsmodelle wären in einer *Ideengeschichte pädagogischer Utopien* darzustellen, die die Logik der utopischen Konstruktion in ihrer historischen Entfaltung als eine Evolution von Kompetenzen rekonstruiert.

(4) *Umsetzung in innovatives Handeln*: der Rückbezug auf die Realität. Dies impliziert die Anerkennung der gegebenen Rahmenbedingungen sozialen Handelns und die Ausformulierung realitätsgerechter Strategien zweckrationalen Handelns. Dies wäre Gegenstand einer *Theorie und Geschichte innovatorischen und gesellschaftsverändernden Erziehungshandelns* und würde - in praktischer Absicht - eine utopiegeleitete Lernpädagogik begründen.

(5) *Kritisch-produktive Synthesis der kommunikativen Rationalisierung*, die sich auf den Gesamtzusammenhang dieses Vermögens bezieht. Sie schützt vor falschen Abstraktionen und Vereinseitigungen. Utopien tendieren z.B. dazu, den Charakter geschlossener Systeme anzunehmen, gerade weil ihnen systematische Idealisierungen zugrunde liegen. Dieser Charakter des Geschlossenen hat aber nur eine heuristische Funktion und muß jederzeit wieder aufgelöst werden können: Utopische Idealisierungen müssen reversibel gedacht, also

selbst wieder überschritten werden können; andernfalls drohen sie einen pathologischen Charakter anzunehmen und das utopische Vermögen selbst zu zerstören. Richten sich alle anderen Ebenen nur auf Teilaspekte des utopischen Vermögens, so wird es jetzt als Ganzes - und das heißt: als utopische - thematisch. Dies beinhaltet zum einen die Problematisierung von Geltungsansprüchen, die auf den verschiedenen Ebenen gestellt werden, zum anderen eine Hermeneutik der kulturellen Werte, die als tradierte Gehalte in diese Problematisierung selbst eingehen, und schließlich eine Hermeneutik der transzendentalen Hoffnungen, die eine kommunikative Handlungstheorie des utopischen Vermögens der Pädagogik leiten oder leiten können.

Diese Überlegungen zielen über die Exposition der Aufgaben einer kritisch-historischen Analyse hinaus auf die praktische Dimension der Pädagogik. Die kognitiv wie praktisch relevante Leistung des utopischen Vermögens besteht in der Hervorbringung eines "Neuen", das problemlösenden Charakter hat. Eine erziehungswissenschaftliche Theorie kreativen und innovativen sozialen Wandels muß die Frage nach den Konstitutionsbedingungen für das Überschreiten eines gegebenen Erfahrungshorizonts und die Erzeugung des Neuen in den Mittelpunkt stellen. Sie muß sich dabei bewußt bleiben, daß es auf diese Fragen keine letzten Antworten geben kann. Denn die Frage und die Strategien der Antwortsuche stehen immer schon im historischen Kontext sozialer Lebenswelten und wandeln sich mit deren Problemlagen und -erfahrungen, und Utopien lassen sich heute nicht mehr substantialistisch oder metaphysisch begründen, sondern nur noch als plurale Modelle begreifen, die geistige Experimente mit Möglichkeiten darstellen. Die "Pluralisierung der Utopie" (OELKERS 1987, 1990) ist die Folge ihrer Herauslösung aus der Eschatologie in den historischen Prozessen der Rationalisierung und Säkularisierung. Der Preis für diese Herauslösung ist der Verlust an Verbindlichkeit; der Gewinn ist, daß das Utopische - und mit ihm die Zukunftswünsche - in die freie Verfügung des Menschen und der Gesellschaft gelangen.

In dieser Theorieskizze sollte der spezifische "Eigenanteil" der Pädagogik und des erzieherischen Handelns an Prozessen kreativen und innovativen sozialen Wandels herausgearbeitet werden; denn erzieherischer Wandel ist nicht nur eine Funktion, sondern auch eine Voraussetzung sozialen Wandels. Erzieherisches Handeln ist eine Funktion der Gesellschaft, aber umgekehrt ist auch gesellschaftliches Handeln eine Funktion der Erziehung. Die gesellschaftlichen Verhältnisse begrenzen die Möglichkeiten der Erziehung, aber die Erziehungsverhältnisse produzieren auch die psychosozialen Strukturen einer Gesellschaft; denn sie entscheiden letztlich darüber, welche Entwicklungspotentiale im Kind zugelassen und gesellschaftlich wirksam werden können. In diesem Sinn stellt Erziehung, auch wenn sie immer in soziales Handeln eingebunden bleibt, eine unabhängige Quelle sozialen Wandels dar. Je mehr diese Quelle zugeschüttet wird, desto mehr bringt sich eine Gesellschaft um die pädagogische Entfaltung ihres utopischen kreativen und innovativen Potentials, und das heißt: um ihre offene Zukunft.

## 2. Eine Exemplifizierung des theoretischen Modells: die DDR-Pädagogik und die Revolution von 1989

### 2.1 Der Versuch einer sozialistischen Revolution von oben

An der DDR läßt sich das Beispiel eines historisch realisierten Transformationsexperiments studieren, das von einer sozialistischen Utopie des "neuen Menschen" getragen war und sich zur Realisierung dieser Utopie der Erziehung als einer Veränderungsmacht bediente (FISCHER 1992). Man hat es hier mit einer utopiegeleiteten Pädagogik zu tun, die primär dem Typus zweckrationalen Handelns zuzuordnen ist und eine charakteristische Vereinseitigung aufweist, die das utopische Vermögen pathologisch werden ließ.

Obwohl das "Transformationsexperiment DDR" an sozialistische Traditionen anknüpfen konnte, bestand doch sein Problem von Anfang an darin, daß es in Deutschland nie - weder 1918/19 noch nach 1945 - eine demokratische Legitimation für die Umsetzung eines sozialistischen Gesellschaftsmodells gegeben hat und ein solches Projekt daher nicht kommunikativ vermittelt, sondern nur substantialistisch begründet und autoritär durchgesetzt werden konnte. Die Legitimation für die sozialistische Transformation erfolgte nicht in einer kommunikativen Praxis, sondern im Rekurs auf eine zur Ontologie verzerrten Adaption des Historischen Materialismus. Ihre Durchsetzung erfolgte durch eine Handlungselite, die sich selbst zum berufenen Interpreten der "Gesetze der Geschichte" erhob, die im Historischen Materialismus kanonisiert waren. Diese Variante einer sozialistischen Revolution von oben folgte freilich bereits historischen Modellen, die lange vorher in sozialistischen und kommunistischen Konzepten der Kaderpartei "leninistischen Typs" ausgearbeitet worden waren - nicht nur in der Sowjetunion: die DDR erbt auch eine Reihe ungelöster Probleme der deutschen sozialistischen und kommunistischen Bewegung des frühen 20. Jahrhunderts und der Weimarer Republik.

In diesem revolutionären Durchsetzungshandeln spielte die Erziehung eine zentrale Rolle. Ihre erste Funktion war, die Wirklichkeit, d.h. die *Mentalitäten* so an die Ziele der sozialen *Transformation* anzupassen, daß die Individuen diese Ziele zu ihren eigenen machten. Daraus resultierte eine *Pädagogik der Mobilisierung* für den Aufbau des Sozialismus - eine Mobilisierungspädagogik "von oben". Sozialismus wurde daher nicht als eine Hervorbringung der sozialen Praxis und des kommunikativen Diskurses konzeptualisiert. Da es in der Gesellschaft keine demokratische sozialistische Revolution gegeben hatte, bestand von Anfang an ein Legitimationsdefizit, das durch eine inszenierte Revolution kompensiert werden mußte, deren Außeralltäglichkeit die Mobilisierungspädagogik dauerhaft machen sollte. Festzuhalten ist, daß diese Mobilisierung nicht, wie MAX WEBER über die charismatische Revolution schreibt, "von innen heraus" wirkte, sondern aufgesetzt war, durch die Parteibürokratie organisiert werden mußte und deshalb eine bürokratisch gelenkte Mobilisierung blieb, die die "schöpferischen Energien der Massen"

nie in dem Maß zu entfesseln vermochte, wie sie es beanspruchte (RYTLEWSKI 1987, MESSMER 1990, SRUBAR 1991).

Die zweite Funktion der Erziehung war, alle realen oder möglichen *Widerstände gegen die Mobilisierung zu brechen*. Widerstand zu brechen und Abweichungen zu verhindern wurde zur totalisierenden Aufgabe pädagogischer Praxis. Die Folge waren Entfremdung und kognitive Enteignung - die "Enteignung aller Subjektfunktionen" (BRIE 1989, S. 188) - anstelle jener selbsttätigen Aneignung der Ziele, die die offizielle Pädagogik postulierte. Man muß sich jedoch fragen, ob eine so weit reichende Instrumentalisierung von Pädagogik überhaupt möglich ist. Da Pädagogen sich bis zu einem gewissen Grad immer auf Kinder und Heranwachsende einlassen müssen, wenn sie pädagogisch handeln wollen, ist eine solche funktionalistische Reduktion von Pädagogik entweder zum Scheitern verurteilt oder nur um den Preis pathogener Spaltungen und Widersprüche möglich.

Es gab im wesentlichen zwei Wege, sich den funktionalen Imperativen im pädagogischen Alltagshandeln zu entziehen. Zum einen bestand die Möglichkeit eines pragmatischen Arrangements. Neben der offiziellen existierte eine inoffizielle Pädagogik. Die offizielle Pädagogik war Legitimationswissenschaft und trug ideologischen Charakter; ihr korrespondierte in der Praxis eine rituelle Pädagogik (RYTLEWSKI et al. 1989, RYTLEWSKI/ SAUER 1988). Die inoffizielle Pädagogik war pragmatisch und etablierte sich vor allem als Unterrichtswissenschaft; ihr entsprach eine Praxis, die sich im Rahmen des Gegebenen einrichtete und in diesem Rahmen auch Freiräume erobern konnte. Zum anderen bestand die Möglichkeit einer nur äußerlichen und einer nur vorgetäuschten Affirmation der politischen Ziele und Werte. Diese Möglichkeit lag in der Logik der Mobilisierungspädagogik selbst; denn da diese Pädagogik sich auf ein Wechselspiel von Sanktionen und Belohnungen stützen mußte, brachte sie nur verbalistische Bekenntnisse hervor und trug so zur Aushöhlung ihrer eigenen Legitimationsgrundlagen bei (GLASSER 1990).

Die Pädagogik hatte so ihren Anteil daran, daß sich ein Fassadensozialismus und eine Doppelkultur etablierten (LEMKE 1991), Aufspaltungen und Widersprüche, zwischen denen es keine rationalen und kommunikativen Vermittlungen mehr gab. Die Widersprüche waren überall erfahrbar, diese Erfahrungen durften aber nicht thematisiert werden, weil dies das System in seinen Grundlagen tangiert hätte (GRUNENBERG 1990, S. 76ff.). Deshalb bestand die dritte Funktion der Erziehung darin, *die Widerspruchserfahrungen zu verdecken und zu dementieren*. Dies führte zur Ideologisierung von Wissenschaft und Utopie, zur systematischen Verhinderung von Erkenntnis und Selbstbildungsprozessen. Das fand seinen Ausdruck in einer charakteristischen Scheinhaftigkeit und Inauthentizität der sozialen Beziehungen und Identitäten im öffentlichen und politischen Leben (ROTTENBURG 1991, BUDE 1991, MARZ 1992).



Das Erziehungssystem der DDR stellt sich in gewisser Weise als der paradoxe Versuch dar, eine soziale Utopie auf dem Weg über die Zerstörung des utopischen Vermögens zu verwirklichen. Dies lag nicht an der Utopie, sondern an der Art des Umgangs mit ihr. Die verschiedenen Dimensionen des utopischen Vermögens waren blockiert. Die unaufhörliche Mobilisierung für "Neuerungen" und die allgegenwärtige, zum Ritual gewordene Beschwörung der "schöpferischen sozialistischen Persönlichkeit" bezeugen genau das Fehlen dieser Qualitäten. Zwischen den Werten und Zielen, für die man mobilisierte, und den realisierbaren Erfolgen bestand ein tiefer Widerspruch, der sich nicht mehr vermitteln ließ. Eine kommunikative und rationale Vermittlung hätte bedeutet, die Blockierungen des utopischen Vermögens zu reflektieren und die widersprüchlichen Erfahrungen zur Sprache zu bringen. Weil dies aus systematischen Gründen ausgeschlossen war, konnte sich auch keine Allgemeine Pädagogik entwickeln, deren Aufgabe in eben dieser Vermittlung bestanden hätte. Die Unterrichtswissenschaft konnte dieses Defizit nicht ausgleichen, weil es politische Begrenzungen für wissenschaftliche Forschung gab, die den Weg zur Thematisierung des Allgemeinen, d.h. der Blockierungen und Widersprüche versperrten (ADAM/ EICHLER 1990, HAUSTEN 1992).

Auf der anderen Seite muß man konzedieren, daß das System gleichwohl utopische Gehalte transportierte, die zu institutionellen Innovationen führten, von denen einige offenkundig durchaus Akzeptanz fanden, und zwar auch unter Pädagogen des Westens (denn diese Innovationen waren nicht nur im sozio-ökonomischen System der DDR, sondern in weitreichenden Reformtraditionen begründet). Die Stichworte sind hier: polytechnischer Unterricht, Einheitsschule, integrierte Lehrerbildung, "Berufsausbildung mit Abitur" usw. Das Problem liegt nicht darin, daß die DDR keine Innovationen hervorbrachte, sondern daß sie den Gesamtzusammenhang des utopischen Vermögens zerriß und daher trotz solcher Innovationen dieses Vermögen nachhaltig beschädigte. Das wurde in dem Moment offenbar, als das System zerbrach und sich auflöste.

## *2.2 Die Revolution von 1989 und der Zusammenbruch des Staatssozialismus*

Man kann darüber streiten, ob die Ereignisse von 1989/90 in der DDR eine "Revolution" darstellen, weil sie nichts wirklich Neues hervorbrachten; aber dies wäre ein Streit um Worte. Die Geschichte kennt auch Beispiele konservativer Revolutionen, und gewiß macht es Sinn, von einer Revolution zu sprechen, wenn das bestehende Institutionengefüge so radikal umgestürzt wird, wie es in der DDR geschah. Der emphatische Revolutionsbegriff, der auf den schöpferischen und erneuernden Charakter von Revolutionen abhebt, verweist freilich schon auf die Problematik der Umwälzung, die in der DDR stattfand. Und da in der DDR selbst der Revolutionsbegriff in Entgegensetzung zum konservativen Revolutionsverständnis entwickelt wurde, wird auch das Leiden oder Unbehagen mancher Oppositioneller des Systems heute daran verständlich, daß diese Umwälzung nicht einzulösen vermochte, was

man sich von ihr an schöpferischer Erneuerung erwartet hatte. Damit sind wir bereits bei einem Kern des Problems.

Die Revolution in der DDR 1989/90 bewies zwar, daß das System und mit ihm seine Pädagogik gescheitert waren. Der Verlauf, den diese Revolution nahm, zeigt aber auch, daß das System in einer anderen Hinsicht erfolgreich war: Lähmungserscheinungen und Apathie, der Verzicht auf eine Reorganisation aus eigener Kraft und die Delegation der eigenen Verantwortlichkeit für den sozialen Wandel an den Westen sind nicht nur Folgeerscheinungen des ökonomischen Zusammenbruchs, sondern sie verweisen auch auf einen weitgehenden *Zerfall des utopischen Vermögens*. Dem korrespondiert das revolutionsgeschichtlich eher untypische Phänomen eines weitgehenden Mangels an Konzeptionen und Projekten zur Neustrukturierung des sozialen Raumes (zu den wenigen ins Konkrete gehenden Transformationskonzeptionen: LAND 1990, FISCHBECK 1989).

Der Umbruch selbst vermochte das utopische Vermögen nur in einem ersten Schritt wiederherzustellen: im Überschreiten der gegebenen Ordnungsstrukturen. Dies war möglich, weil es den Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen nicht hinreichend gelungen war, die zentralen Normen und Werte des Systems im Innern der Individuen zu verankern. Aber dieses Überschreiten war eher ein negatorischer als ein rekonstruktiver Akt. Es blieb eine Leerstelle, die mit der Übernahme der westdeutschen Institutionen nur provisorisch ausgefüllt werden kann. Soll es zu einem wirklich kreativen und innovativen Wandel kommen, muß diese Übernahme noch mit Leben gefüllt und in autonomer Aneignung nachvollzogen werden. Mit anderen Worten: die Wiederherstellung bzw. die Entfaltung kreativer, konstruktiver und innovativer Fähigkeiten bleibt noch eine Aufgabe der Zukunft.

An dieser Stelle erhebt sich die grundlegende Frage nach dem Verhältnis von institutionellem und mentalem Wandel (LEPSIUS 1991, OFFE 1991), für den die Pädagogik eine besondere Zuständigkeit hat. Ohne pädagogischen Wandel wird sich der institutionelle Wandel nur als eine neue Form der Fremdbestimmung vollziehen, wird sich der Mangel an Authentizität perpetuieren. Der pädagogische Wandel muß sich, eben weil sich in der DDR keine Zivilgesellschaft mit einer kritischen und lebendigen Öffentlichkeit entwickeln konnte (GRUNENBERG 1990, SCHMID 1990), vor allem auf die Ebenen der Selbstreflexion und des kommunikativen Handelns beziehen. Dazu gehört, daß die Vergangenheit nicht bloß abstrakt negiert, sondern auch reflexiv angeeignet wird; denn nur aus der produktiven Verarbeitung des Alten kann etwas wirklich Neues entstehen, das auch Bestand hat und von der Vergangenheit nicht irgend wann wieder eingeholt wird. Das Neue muß in der Lage sein, die Leiden der Vergangenheit gleichsam wiedergutzumachen und die Widerspruchserfahrungen sowie die unterdrückten, verdrängten und uneingelösten Wünsche dem reflexiven Bewußtsein und dem kommunikativen Diskurs wieder zugänglich zu machen. Dazu gehört natürlich auch, daß jene Elemente des Alten, die eine akzeptierte innovative Dimension hatten, nicht im Sog des

negatorischen Überschreitens untergehen, sondern kreativ, bezogen auf die veränderte Situation, erneuert und transformiert werden. - Daraus lassen sich Perspektiven für die Aufgabe der Pädagogik in den neuen Bundesländern entwickeln, die anschließend skizziert werden sollen.

Die Revolution wirft darüber hinaus, wenn man sie in den weitergefaßten Kontext des Zusammenbruchs des Staatssozialismus in Osteuropa stellt, grundlegende Fragen zur Zukunft der sozialistischen Idee auf und bietet einen Anlaß, die Kategorie des Utopischen neu zu reflektieren. Daraus ergeben sich neue Forschungsperspektiven:

(1) Es wäre genauer zu untersuchen, an welchen Blockierungen und Verkehrungen des utopischen Vermögens die Umsetzung der sozialistischen Utopie in innovatives Handeln, aber auch die Revolution von 1989 gescheitert sind - denn beide Prozesse des Scheiterns lassen sich nur in ihrem inneren Zusammenhang verstehen.

(2) Die Analyse kann nicht auf die Situation im östlichen Deutschland beschränkt bleiben. Zum einen wäre der Gesamtzusammenhang der Geschichte des Realsozialismus von der Russischen Revolution bis zum Zusammenbruch der staatssozialistischen Systeme Osteuropas sicher neu zu schreiben, und der Wandel in der ehemaligen DDR wäre in den breiteren Kontext gegenwärtiger Transformationsprozesse zu stellen. Dabei muß man davon ausgehen, daß diese Geschichte als eine kollektive Erbschaft - negativ oder positiv - in die Zukunft eingeht. Deshalb können jene Transformationsprozesse nicht einfach als eine Übernahme oder Übertragung westlicher Modelle gedacht und daher nicht einfach nur administrativ vollzogen werden. Sie müssen vielmehr durch die geschichtlichen Erfahrungen und Identitäten der Individuen vermittelt sein (lebensgeschichtliche Identitäten mit einem Federstrich zu vernichten, wäre auch unter kreativitätstheoretischen Gesichtspunkten kontraproduktiv). Zum anderen ist anzunehmen, daß diese Vorgänge auch Folgen und Rückwirkungen auf die westlichen Gesellschaften haben, die eine neue und differenzierte Diskussion modernisierungstheoretischer Ansätze erforderlich machen. Begriffe und Konzeptionen der Moderne und der Modernisierung, die ja wesentlich auch in Entgegensetzung zum "Kommunismus" entwickelt wurden, werden dadurch einen strukturellen Wandel erfahren (MÜLLER 1991). Dies gilt natürlich auch für den Diskurs über Utopie und Sozialismus im Westen.

(3) Daran schließt sich eine dritte Überlegung an, nämlich daß der Zusammenbruch der staatssozialistischen Systeme in Osteuropa nicht nur einen spezifischen *Utopieverlust* beinhaltet, sondern auch die Chance einer *Erweiterung des utopischen Horizonts* enthält (NEGT 1990). Dieser Zusammenbruch verstärkt den Prozeß der Entsubstantialisierung und kommunikativen Pluralisierung des utopischen Denkens und kann sich deshalb produktiv auf die Entfaltung des utopischen Vermögens auswirken. Die schöpferische Einbildungskraft kann jetzt gleichsam die Fesseln abstreifen, die

ihr von einem zum metaphysischen Dogma erhobenen Historischen Materialismus gelegt worden waren. Auf der anderen Seite muß man, das lehrt die historische Erfahrung, damit rechnen, daß gerade der Verlust an Verbindlichkeit utopiegeleiteter Weltbilder auch zu *kollektiven Regressionen* führt, die in die Suche nach neuen ordnungsstiftenden Heilsgewißheiten münden; ein Blick auf die Situation in Osteuropa macht dies nur allzu deutlich. Und man muß damit rechnen, daß solche Heilsordnungen und -bewegungen durch Erfahrungen der Vergangenheit, in welcher Form auch immer, strukturiert werden. Ich meine damit die Gefahr einer "Wiederkehr des Verdrängten" in modifizierter Gestalt. Dies läßt eine rationale Aufarbeitung der Geschichte des Sozialismus geboten erscheinen.

Diese Überlegungen begründen eine neue, historisch veränderte Perspektive für die Rekonstruktion der Geschichte des Sozialismus und der sozialistischen Utopie. Eine solche Arbeit verliert daher nicht an Relevanz, sondern sie erhält im Gegenteil eine zentrale Bedeutung für das Verständnis der Dynamik aktueller und zukünftiger Prozesse sozialen Wandels.

### **3. Aufgaben der Pädagogik in den neuen Bundesländern**

Den Abschluß sollen einige Überlegungen darüber bilden, welchen Beitrag die Pädagogik zur Rekonstitution und Entfaltung des utopischen Vermögens nach dem Umbruch in der ehemaligen DDR in nächster Zukunft leisten könnte. Diese Überlegungen knüpfen zum Teil an Vorschläge an, die während des Umbruchs noch in der DDR selbst formuliert worden sind. Den Ausgangspunkt bildet die Überzeugung, daß es nicht *primär* auf die Vermittlung neuen Wissens und spezieller Qualifikationen ankommt. Natürlich ist dies auch wichtig - entscheidend ist jedoch, daß es zu *sozialpsychologischen Lernprozessen* kommt, die an die gemachten und erlebten Erfahrungen anknüpfen und daher lernbare Alternativen schaffen - Alternativen, die nicht bloß äußerlich bleiben, sondern durch die kommunikative Identitätssuche der Individuen vermittelt sind (KLINGER 1990, MARZ/ PAWLOWSKY 1990). Solche Prozesse erfordern eine *langfristige Perspektive von Bildungsprozessen*, die nicht auf dem Weg über eine neue Staatspädagogik umgesetzt werden können (HARTUNG 1990). Aufgabe der Bildungspolitik ist es vielmehr, institutionelle Rahmenbedingungen zu schaffen, unter denen solche Bildungsprozesse möglich werden.

Folgende Perspektiven möchte ich besonders hervorheben, unter denen mir eine *Pädagogik des kreativen und innovativen Wandels* aussichtsreich und realistisch zu sein scheint:

(1) Eine tendenzielle *Entstaatlichung und Autonomisierung* der Bildungs- und Erziehungssysteme. Lehrer und Schulen müssen in höherem Maß eigen-

verantwortlich handeln können; der Staat soll solches Handeln ermöglichen statt erneut zu blockieren.

(2) Bezogen auf die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts sollte ein stärkerer Akzent auf sog. *extrafunktionalen Qualifikationen* liegen (MARZ/PAWLOWSKY 1990, BUTTLER 1991). Das bedeutet die Entwicklung von kompetenztheoretisch begründeten Curricula und von Konzeptionen, die kreatives und soziales Lernen mit reflexiver Bildung verknüpfen. Eine spezielle institutionelle Innovation könnte hier das Fach "Lebenskunde" werden, dessen curriculare Ausgestaltung in die Zuständigkeit der Erziehungswissenschaft fiele. Dem könnte auf der Ebene der wissenschaftlichen Bildung ein "Studium generale" korrespondieren, das die Grundwerte und Probleme sozialen Handelns in der Moderne thematisiert und eine reflexive Auseinandersetzung ermöglicht (vgl. BILDUNGSWESEN 1990a,b; FISCHER 1992, S. 117; RASCHERT 1991).

(3) Für die *Lehrerbildung* wäre eine engere Verknüpfung von Theorie und Praxis anzustreben, als sie in Westdeutschland die Regel ist. Die einphasige Lehrerbildung wird sich vorerst nicht wiederherstellen lassen. Es gibt aber mittlere Wege. Dazu gehören Lehrforschungsprojekte, insbesondere solche, die sich mit den Folgen des Umbruchs in der Schule beschäftigen, sowie solche, die sich mit den Orientierungsproblemen Jugendlicher und den veränderten, problematisch gewordenen Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem befassen (HÄNDLE/ NITSCH 1990).

(4) Schließlich kann die Pädagogik spezielle innovative Aufgaben im Kontext des sozialen, kulturellen und ökonomischen Wandels übernehmen, die sich insbesondere daraus ergeben, daß die staatliche Politik für bestimmte Leistungen des sozialistischen Systems keinen oder keinen zureichenden Ersatz schaffen kann. Hier wäre etwa an den Aufbau kommunalpädagogischer Zentren zu denken, die Kooperationsstrukturen zwischen Hochschule, Schulen und Gemeinden herstellen. Solche Zentren könnten Beratungsfunktionen übernehmen, Bildungsangebote organisieren und spezielle Leistungen in Verbindung mit Aufgaben der kommunalpolitischen und ökonomischen regionalen Entwicklung erbringen (REICHEL 1990, DICHANZ 1992, SCHULZ 1992, HEIDEMANN 1992, GABRIEL et al. 1991).

Wenn es der Pädagogik gelänge, solche Prozesse in Gang zu setzen, könnte sie auch einen produktiven Beitrag zur Rekonstitution eines lebendigen öffentlichen Lebens in der ehemaligen DDR leisten. Die Chance dafür scheint nicht ungünstig zu sein. Denn zum einen muß man nicht beim Nullpunkt anfangen, sondern man kann durchaus auch an Erfahrungen der Vergangenheit anknüpfen - und dies ist wichtig für das Selbstwertgefühl von Pädagogen der ehemaligen DDR. Zum anderen würde man auf einen realen Bedarf reagieren, also auch mit entsprechendem Interesse rechnen können. Und schließlich würde dies die Perspektive einer *Bildungsoffensive* begründen, die für den Osten Deutschlands auch eine Existenzfrage ist: denn weil es hier

an Kapitalvermögen und Besitz fehlt, wird *Bildung* auf lange Sicht die wichtigste Ressource gesellschaftlicher und kultureller Entwicklung sein (KLEMM et al. 1992). Und weil eine "bürgerliche Klasse" als Motor für die Entwicklung einer politischen und kulturellen Öffentlichkeit hier fehlt, wächst dem Bildungssystem eine besondere Bedeutung bei der Entfaltung eines gleichermaßen kritischen wie kreativen öffentlichen Lebens zu.

## Literatur

- ADAM, H./ EICHLER, W.: Versäumnisse und Chancen. Alte und neue Versuche zur Strukturierung der Bildungsinhalte der DDR-Schule. Braunschweig 1990.
- AUTORENKOLLEKTIV: "Nichts wird mehr so sein wie es war". Zur Zukunft der beiden deutschen Republiken. Leipzig 1990.
- BILDUNGSWESEN AKTUELL 24/1990: Lebensgestaltung - Prinzip der Allgemeinbildung und Unterrichtsfach in einer erneuten Schule. (a)
- BILDUNGSWESEN AKTUELL 25/1990: Das neue Unterrichtsfach Lebensgestaltung/ Ethik - Empfehlungen und Beiträge zur Erarbeitung der Rahmenrichtlinien. (b)
- BRIE, M.: Vom Versagen des administrativen Sozialismus. In: KNABE, H. (Hrsg.): Aufbruch in eine andere DDR. Reformen und Oppositionelle zur Zukunft ihres Landes. Reinbek 1989, S. 181-191.
- BUDE, H.: Das Ende einer tragischen Gesellschaft. In: Leviathan 19 (1991), S. 304-316.
- BUTTNER: Wirtschaftliche Entwicklung, berufliche und allgemeine Qualifikationen: Orientierungen im künftigen Deutschland. In: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR BILDUNGSVERWALTUNG 1991, S. 155-173.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR BILDUNGSVERWALTUNG (Hrsg.): Das Bildungswesen im künftigen Deutschland. Eine Herausforderung für die Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. Frankfurt a.M./ Bochum 1991.
- DICHANZ, H.: Welche Schulreform brauchen wir? Überlegungen zu einem bildungspolitischen Streit aus pädagogischer Sicht. In: Pädagogik und Schulalltag 47 (1992), S. 178-187.
- FISCHBECK, H.-J.: Marktwirtschaft im Sozialismus. In: KNABE, H. (Hrsg.): Aufbruch in eine andere DDR. Reinbek 1989, S. 200-203.
- FISCHER, A.: Das Bildungssystem der DDR. Entwicklung, Umbruch und Neugestaltung seit 1989. Darmstadt 1992.
- FISCHER, B.-R./ SCHMIDT, N.: Das zweifache Scheitern der DDR-Schule. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 37/38 (1991), S. 27-36.
- GABRIEL, G./ HOYER, H.-D./ OTTO, W.: Die Gesamtschule Luckau - ein Schulmodell im Land Brandenburg. In: Pädagogik und Schulalltag 46 (1991), S. 573-580.
- GIESEN, B./ LEGGEWIE, CH. (Hrsg.): Experiment Vereinigung. Ein sozialer Großversuch. Berlin 1991.
- GLÄSSLER, A.: Gedanken zur Erneuerung der Schule in der DDR. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 38 (1990), S. 90-97.
- GRUNENBERG, A.: Aufbruch der inneren Mauer. Politik und Kultur in der DDR 1971-1990. Bremen 1990.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a.M. 1981.

- HANDLE, CH./ NITSCH, W.: Lehrerbildung in der deutschen und europäischen Integration. In: Pädagogische Forschung 31 (1990), S. 85-100.
- HARTUNG, K.: Der große Radwechsel oder Die Revolution ohne Utopie. In: AUTOREN-KOLLEKTIV 1990, S. 164-186.
- HAUSTEN, H.-J.: Einige Anmerkungen zum Allgemeinbildungskonzept in der ehemaligen DDR. In: Pädagogik und Schulalltag 47 (1992), S. 85-91.
- HEIDEMANN, W.: Qualifizierungs- und Beschäftigungsgesellschaften - Beitrag zum Strukturwandel in Ostdeutschland? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 40 (1992), S. 66-70.
- KLEMM, K./ BÖTTCHER, W./ WEEGEN, M.: Bildungsplanung in den neuen Bundesländern. Entwicklungstrends, Perspektiven und Vergleiche. Weinheim/ München 1992.
- KLINGER, F.: Soziale Probleme des wirtschaftlichen Umbruchs in der DDR. In: Die DDR auf dem Weg zur deutschen Einheit. Probleme, Perspektiven, offene Fragen. (23. Tagung zum Stand der DDR-Forschung in der Bundesrepublik Deutschland, 5.- 8. Juni 1990.) (Edition Deutschland Archiv.) Köln 1990, S. 71-81.
- LAND, R. (Hrsg.): Aufbruch in die Zukunft. Berlin 1990.
- LEMKE, CH.: Die Ursachen des Umbruchs 1989. Politische Sozialisation in der ehemaligen DDR. Opladen 1991.
- LEPSIUS, R.: Ein unbekanntes Land. Plädoyer für soziologische Neugierde. In: GIESEN/ LEGGEWIE 1991, S. 71-76.
- LITT, TH.: Führen oder Wachsenlassen (1921). 13. Aufl., Stuttgart 1967.
- MANNSCHATZ, E./ PROTZ, S.: Schulerziehung in einer sich erneuernden Gesellschaft in der DDR. In: Schule in der Diskussion: Überlegungen von Pädagogen der Humboldt-Universität. Berlin 1990, S. 19-33.
- MARZ, L./ PAWLOWSKY, P.: Moderne (De-)Modernisierung? Über die (Un-)Möglichkeiten einer sozialmarktwirtschaftlichen Reorganisation der neuen Bundesländer in Deutschland. In: Journal für Sozialforschung 30 (1990), S. 306-322.
- MARZ, L.: Dispositionskosten des Transformationsprozesses. Werden mentale Orientierungsnöte zum wirtschaftlichen Problem? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 1992, H. 24, S. 3-14.
- MASSCHELEIN, J.: Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der HABERMASchen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik. Weinheim 1991.
- MESSMER, H.: Die Polytechnikmalaise. In: Pädagogische Forschung 31 (1990), S. 158-168.
- MÜLLER, R.: Nachholende Modernisierung? Die Konjunkturen der Modernisierungstheorie und ihre Anwendung auf die Transformation der osteuropäischen Gesellschaften. In: Leviathan 19 (1991), S. 261-291.
- NEGT, O.: Der gebrochene Anfang. In: AUTORENKOLLEKTIV 1990, S. 203-225.
- OELKERS, J.: Die Wiederkehr der Postmoderne. In: Z.f.Päd. 33 (1987), S. 21-40.
- OELKERS, J.: Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Z.f.Päd. 36 (1990), S. 1-13.
- OEVERMANN, U., et al.: Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: SOEFFNER, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 352-434.
- OEVERMANN, U.: Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: MÜLLER-DOOHM, S. (Hrsg.): Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart. Frankfurt a.M. 1991, S. 267-336.

- OFFE, C.: Die deutsche Vereinigung als "natürliches Experiment". In: GIESEN/ LEGGEWIE 1991, S. 77-86.
- RASCHERT, J.: Bemerkungen eines kritischen Zuhörers aus West-Berlin. In: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR BILDUNGSVERWALTUNG 1991, S. 175-177.
- REICHEL, N.: Die offene Schule. Neue Perspektiven für Schule, Wirtschaft und Gemeinden. Plädoyer für die Gründung pädagogisch-wirtschaftlicher Zentren. In: Pädagogische Forschung 31 (1990), S. 170-176.
- ROTTENBURG, R.: "Der Sozialismus braucht den ganzen Menschen". Zum Verhältnis vertraglicher und nichtvertraglicher Beziehungen in einem VEB. In: Z. f. Soz. 20 (1991), S. 305-322.
- RYTLEWSKI, R./ SAUER, B.: Die Ritualisierung des Jahres. Zur Phänomenologie der Feste und Feiern in der DDR. In: LUTHARDT, W./ WASCHKUHN, A. (Hrsg.): Politik und Repräsentation. Beiträge zur Theorie und zum Wandel politischer und sozialer Institutionen. Marburg 1988, S. 265-285.
- RYTLEWSKI, R.: Soziale Kultur als politische Kultur: die DDR. In: BERG-SCHLOSSER, D./ SCHISSLER, J. (Hrsg.): Politische Kultur in Deutschland. Bilanz und Perspektiven der Forschung. (Sonderheft 18 der Politischen Vierteljahresschrift.) Opladen 1987, S. 238-246.
- RYTLEWSKI, R., et al.: Politische Kultur in der DDR. Stuttgart/ Berlin/ Köln 1989.
- SCHMIDT, T.: Der 'Untergang' der DDR und die Zukunft der zivilen Gesellschaft. In: AUTORENKOLLEKTIV 1990, S. 203-225.
- SCHULTZ, W.: Lehrende, Lernende, Lehrplan - Brennpunkte der Schulreform. Zum grenzüberschreitenden Dialog. In: OBERLIESEN, R., u.a. (Hrsg.): Schule Ost - Schule West. Ein deutsch-deutscher Reformdialog. Hamburg 1992, S. 21-39.
- SRUBAR, I.: War der reale Sozialismus modern? Versuch einer strukturellen Bestimmung. In: Kölner Zs. f. Soziologie u. Soz.psychol. 43 (1991), S. 415-432.
- VOGEL, J. P.: Administration statt Konzeption - Bemerkungen zu neuen Schulgesetzen. In: Pädagogik und Schulalltag 46 (1991), S. 299-303.



Die Historische Pädagogik hat in Deutschland in den letzten zwei Jahrzehnten eine bemerkenswerte Entwicklung genommen. Sie wurde von der traditionellen Theorie-, Ideen- und Institutionengeschichte hin zu einer sozial- und kulturgeschichtlich orientierten Bildungs- und Sozialisationsforschung weiterentwickelt. Dabei wurden ihr neue Felder wie die Geschichte der Lebensalter und von Geschlechterverhältnissen oder die Geschichte der Unterrichts- und Bildungsmedien erschlossen. Auch im internationalen Vergleich herausragende Ergebnisse erbrachten quantifizierende Forschungen zur Strukturgeschichte des deutschen Schul- und Hochschulsystems im 19. und 20. Jahrhundert. Um diese interdisziplinär differenzierten Forschungen zu verstetigen und ein Forum der Diskussion und Präsentation zu schaffen, hat die Historische Kommission der DGfE das Jahrbuch für Historische Bildungsforschung ins Leben gerufen. Mit Analysen zur kritischen Revision der Reformpädagogik und ersten Ergebnissen der empirisch-historischen Erforschung ihrer schulgeschichtlichen Folgen, neuen Perspektiven für die Schul- und die Berufsbildungsgeschichte und Berichten aus laufenden Forschungsvorhaben bietet der vorliegende erste Band des Jahrbuchs einen repräsentativen Ausschnitt der derzeitigen Historischen Bildungsforschung in Deutschland.

ISBN 3 7799 0721 6

JUVENTA